

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORAS EXPERIENTES E A BASE DE
CONHECIMENTO PARA O ENSINO: PONTAS DE
*ICEBERGS***

Eliana Marques Ribeiro Cruz

**SÃO CARLOS
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS EXPERIENTES E A BASE DE CONHECIMENTO PARA O
ENSINO: PONTAS DE *ICEBERGS***

Eliana Marques Ribeiro Cruz

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos
para obtenção do Título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

SÃO CARLOS
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Eliana Marques Ribeiro Cruz, realizada em 26/02/2019:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali'.

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'André Luiz Sena Mariano'.

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
UNIFAL

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flavia Medeiros Sarti'.

Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti
UNESP

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rosa Maria Moraes Anunciato'.

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carmen Lucia Brancaglioni Passos'.

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos
UFSCar

Às professoras e professores que, mesmo em condições muitas vezes tão adversas, persistem, insistem em educar. A certeza de que educar é transformar vidas e, conseqüentemente, o mundo.

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento do ponto final. Ou seriam reticências? Finalizo este ciclo de conclusão da tese agradecida pelas aprendizagens ao longo do percurso. Um percurso que não fiz sozinha. Estive muito bem acompanhada.

Agradeço, especialmente, as professoras experientes que participaram da pesquisa. Sem elas nada seria possível. Obrigada por compartilharem suas histórias profissionais e vidas. É um ato de coragem abrir-se aos olhos do outro, apresentando suas fragilidades, anseios, sonhos, aprendizagens e conquistas. Com algumas delas trabalhei nas mesmas escolas e dividi as delícias e as angústias da docência. A certeza de que minha admiração só se fez crescer ao conhecer um pouco mais sobre seus processos de desenvolvimento profissional da docência.

À minha orientadora, Professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, que desde a minha graduação esteve presente em meu processo formativo. A orientação segura e na medida exata constante fizeram toda a diferença. Aprendi muito sobre o campo da formação de professores e Educação a Distância (sempre com novidades tecnológicas!). Um exemplo de pessoa e de pesquisadora séria e competente! Agradeço pelo respeito, amizade e confiança construídas ao longo deste tempo.

À Professora Rosa Maria Moraes Anunciato, que desde a graduação, e depois com os estágios supervisionados quando eu era professora, acompanhou também minha formação. Agradeço pelas experiências durante a ReAD 2016 e pelo cuidado na leitura deste trabalho, indicando caminhos para que ele se tornasse o que hoje apresento.

À Professora Flávia Sarti pelas contribuições realizadas desde a sua participação como banca no Seminário de Dissertações e Teses do PPGE, em 2016. Em 2018, a leitura atenciosa e as contribuições assertivas no exame de qualificação resultaram neste trabalho. Para mim, descortinou-se o olhar sobre a beleza dos encontros intergeracionais que ocorrem na docência.

À Professora Cármen Lúcia Brancaglion Passos – com quem pude aprender um pouco sobre a Matemática no Ensino Fundamental – pelas sugestões no exame de qualificação e pela vivência na ReAD 2016.

Ao Professor André Luiz Sena Mariano, com quem compartilho as aprendizagens da vida e da pesquisa desde 2005. Agradeço pela amizade de longa

data, pelo amor e carinho como amigo-irmão, pelo amparo nos momentos difíceis deste processo. A leitura atenta e cuidadosa do pesquisador competente foram imprescindíveis para um direcionamento e conclusão do trabalho.

Agradecimentos especiais aos colegas que participaram da ReAD 2016: Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, Alessandra Cardoso de Moraes, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Américo Junior Nunes da Silva, Ana Paula Gestoso de Souza, Cármen Lucia Brancaglioni Passos, Carolina Marini, Fabiana Marini Braga, Fernanda Cristina Gaspar Lemes, Lívia de Oliveira Vasconcelos, Luciana Cristina Cardoso, Maria Tereza Fernandino Evangelista, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra, Rosa Maria Moraes Anunciato. Às professoras iniciantes e licenciandas que participaram da ReAD 2016, pois sem o compartilhar de suas histórias e conhecimentos, esta tese não seria possível. À professora Rosimeire Orlando, do curso de Educação Especial da UFSCar, que nos auxiliou no Módulo Diversidade e Inclusão, abordando a temática da inclusão por meio de palestra às professoras experientes e com materiais e textos específicos da área.

Gratidão imensa à minha mãe Clarice Marques e ao meu pai Nagipio Cruz. A quem devo a minha vida e o que sou! Meus amores eternos! Meus exemplos! Em seus colos encontro o refúgio e o porto seguro em meio às tempestades. A certeza de um amor incondicional e para sempre!

À família de coração e por escolha: ao amigo-irmão André Luiz Sena Mariano pelo amor e apoio em todas as situações (todas mesmo!), agradeço pela beleza de compartilhar minha vida contigo. Às amigas-irmãs Vivian do Carmo, Gisele Antunes Rocha e Fernanda Arruda pelo amor e apoio desde sempre (quase 20 anos!). Muito do que sou, sou com vocês. Obrigada pela força nos momentos difíceis e pelo pensar constante sobre tudo. A certeza de que o conceito de irmandade passa pelo coração.

À querida Professora Emília Freitas de Lima que participa de meu processo formativo desde a graduação; foi minha orientadora no mestrado e também sugeriu leituras durante a construção desta tese. Muitas das aprendizagens sobre formação de professores, principalmente sobre professor iniciante e o descortinar do currículo ('quem escondeu o currículo oculto?'), se devem às suas aulas e ao seu grupo de estudos, do qual participei. A certeza de que é possível conciliar amizade e profissionalismo, sendo um dos meus exemplos como pessoa e como professora/pesquisadora.

Ao querido Moab Luiz da Costa, com quem compartilhei anos de convivência amorosa e que insistiu para que eu me inscrevesse na seleção de Doutorado ao final de 2014. Eis que o trabalho ficou pronto!

Ao grupo de estudos “Formação básica e continuada de professores”, pelos momentos de aprendizagens, pelas dicas e cuidados, em especial à querida Débora Masetto (que aceitou o convite para ser parte da banca de defesa como suplente), Paula Grizzo, Miriam Martins, Luciana Cardoso e Cícera Malheiro. Agradeço pelas dicas de leitura e pelo compartilhar de conhecimentos.

Agradeço à UFSCar, em especial aos Pró-Reitores de Graduação Profa. Dra. Claudia Reyes, Profa. Dra. Maria Sílvia Moura, Prof. Dr. Ademir Caldeira e Profa. Dra. Cláudia Gentile, por aprovarem a solicitação de afastamento parcial para que pudesse realizar o Doutorado e pelo entendimento de que a formação é essencial ao serviço público.

Aos amigos e companheiros de setor de trabalho, Thaís Palomino e Rubens Durães, pela compreensão e por segurarem a barra nos momentos de minhas ausências. Com eles compartilho mais do que o dia a dia de trabalho (com choros e risadas), compartilho a vida! Agradeço aos amigos e colegas da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar que desde o início do Doutorado perguntaram sobre como eu estava e sobre a tese: Patrícia Espírito Santo, Simone Regassone, Evandro Carvalho, Simone Confella, Sandra Sabadini, Magaly Garro, Tainá Justo, Wagner Souza, Ester Helmer, Taís Delaneze, Alessandra Sudan, Aline Rodrigues, Meire Cordeiro, Elaine Italiano, Josilene Zampar, Aleandro Evaristo, Fernando Petrilli, Sueli Pérea, Sueli Zambon, Amanda Damasceno, Camila Luchesi, Augusto Pinha, Leandro Bastos, Natan Morador, Evandro Rosante, Paulo Golin. Às queridas Fernanda Vieira e Rita Fajardo que eram da ProGrad. Agora terminou, minha gente!

Agradecimento especial ao Pedro Bertazzi, estudante do curso de Linguística da UFSCar, que revisou este texto. Um cristal polido que ganhei de presente.

Outro agradecimento especial: à minha psicóloga Glauce Rabelo que acompanha há um ano esse processo de escrita da tese (ela estava quase pronta mesmo!).

Obrigada aos colegas da turma de Doutorado 2015 pelos momentos de descontração e pelas aprendizagens durante o processo formativo. Ao PPGE UFSCar pelas informações e suporte. Aos professores e professoras das disciplinas cursadas no PPGE, durante o Mestrado e o Doutorado.

Às amigadas construídas na escola e que perduram fora dela: Adriana Oliveira, Thaís Maluta, Wilma Carin, Mariana Alarcom, Danielle Felisberto, Leila Mendonça, Silvana Zaiat. Meu muito obrigada pelo carinho! Não poderia esquecer das sempre queridas "meninas do PIBID Pedagogia UFSCar" e à toda a equipe do PIBIB UFSCar, de 2010 a 2012: o início desse trabalho se deve a vocês por voltarem meu olhar à profissão docente.

Enfim, sou agradecida por caminhar junto com pessoas que fazem minha vida ser melhor. Gratidão por ter sido professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Certamente, isso auxiliou muito nesta pesquisa e na busca em "estranhar o familiar". Muito do que sou devo à docência, pois foi uma das formas de dar sentido à minha existência no mundo!

*Aqui estamos nós. Nós e a profissão.
E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a
nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa
maneira de ensinar e nossa maneira de ser.
É impossível separar o eu profissional do eu pessoal
(NÓVOA, 1992, p. 17)*

RESUMO

O foco desta pesquisa foi a configuração da Base de Conhecimento para o Ensino de professoras experientes, tendo como objetivos: identificar, descrever e analisar quais conhecimentos dessa base são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas. Especificamente, identificou-se e analisou-se, junto às professoras experientes, quais elementos influenciaram a construção de suas bases de conhecimento para o ensino e suas relações com aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. O contexto da pesquisa foi o Programa Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD), realizado no período de maio a dezembro de 2016 pelo Portal dos Professores da UFSCar. Esse programa, de caráter híbrido, objetivou promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletiva) e de desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes e experientes, além de favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente. Assim, as seis professoras experientes, que participaram desta pesquisa, eram provenientes da rede pública municipal de ensino da cidade de São Carlos. Elas atuaram na ReAD como colaboradoras na elaboração e condução de atividades, compartilhando com os demais participantes suas narrativas profissionais, além de discutir e analisar os percursos formativos de outras professoras iniciantes e licenciandas participantes desse Programa. As narrativas profissionais das professoras experientes, as interações realizadas nos fóruns de discussão e os feedbacks elaborados por elas sobre as atividades realizadas pelas iniciantes e licenciandas constituíram os instrumentos de coleta de dados. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente, ciclo de vida profissional da docência, base de conhecimento para o ensino, expertise, diálogo intergeracional e narrativas profissionais, tendo como principais autores: Huberman, Shulman, Hargreaves, Garcia, Hatie, Vaillant, Mizukami, Reali, Sarti e Alcoforado. Adotou-se uma abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa na condução da intervenção. As análises evidenciaram que a Base de Conhecimento para o ensino de professoras experientes: 1. Configura-se como um conjunto de conhecimentos práticos, funcionais e experienciais, os quais se apresentam por meio das práticas pedagógicas relatadas; 2. A construção da base de conhecimento para o ensino é marcada pelos contextos profissionais e pelas condições de trabalho (infraestrutura, material, apoio institucional, remuneração); 3. Trata-se de uma construção social, forjada nas relações humanas e contextualizada pela historicidade e cultura; 4. Apresenta-se como processo contínuo, marcado pela não linearidade, por contradições e movimentos de acomodação e desestabilização; 5. Relaciona-se com os processos de aprendizagem da docência, a partir das experiências como estudante e com a formação inicial e continuada; 6. As experiências de ensino incrementam e promovem a base. Esta pesquisa evidenciou as contribuições e potencialidades dos diálogos intergeracionais como forma de aprendizagem da docência e como formação continuada, em ambientes híbridos, promovendo interações entre pessoas que se encontravam em diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento e Aprendizagem da Docência; Base do Conhecimento para o Ensino; Diálogo Intergeracional; Formação Continuada.

ABSTRACT

The focus of this research was the configuration of the Knowledge Base for the Teaching of experienced teachers, with the following objectives: to identify, describe and analyze which knowledge of this base are expressed by experienced teachers in situations of interaction with beginner and undergraduate teachers. Specifically, it was identified and analyzed, together with the experienced teachers, which elements influenced the construction of their knowledge bases for teaching and their relationships with learning and professional teacher development. The context of the research was the Learning and Development to Teaching Network Program (ReAD), carried out in the period from May to December 2016, by the Portal of Teachers of UFSCar. This hybrid program aimed to promote and monitor learning processes (individual and collective) and professional development of new and experienced teachers and professors, and to promote exchange and interaction among the participants and discuss issues related to teacher professionalism. Thus, the six experienced teachers participating in this research came from the municipal public teaching network of the city of São Carlos. They worked at ReAD, as collaborators in the elaboration and conduction of activities, sharing with other participants their professional narratives and also discussing and analyzing the training paths of other beginning teachers and graduates participating in this Program. The professional narratives of the experienced teachers, the interactions carried out in the discussion forums, the feedbacks they elaborated on the activities carried out by the beginners and the licenciandas constituted the instruments of data collection. The data were analyzed in the light of the theoretical reference on professional teacher development, professional life cycle of teaching, knowledge base for teaching, expertise, intergenerational dialogue and professional narratives, having as main authors: Huberman, Shulman, Hargreaves, Garcia, Hatie, Vaillant, Mizukami, Reali, Sarti and Alcoforado. We adopted a constructive-collaborative approach to research in the conduct of the intervention. The analyzes showed that the Knowledge Base for the teaching of experienced teachers: 1. It is configured as a set of practical, functional and experiential knowledge, which are presented through the pedagogical practices reported; 2. The construction of the knowledge base for teaching is marked by professional contexts and working conditions (infrastructure, material, institutional support, remuneration); 3. It is a social construction, forged in human relations, contextualized by historicity and culture; 4. It is presented as a continuous process, marked by non-linearity, by contradictions and by movements of accommodation and destabilization; 5. It relates to the learning processes of teaching, from the experiences as a student, with the initial and continued formation; 6. The teaching experiences increase and promote the base. This research evidenced the contributions and potentialities of the intergenerational dialogues as a form of teaching learning and as a continuous formation in hybrid environments, promoting interactions between people who were in different moments of professional teacher development.

Keywords: Teaching Development and Learning; Knowledge Base for Teaching; Intergenerational Dialogue; Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Interação entre as participantes da ReAD 2016.....	93
Figura 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.....	95
Figura 3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.....	96
Figura 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.....	97
Figura 5 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.....	97
Figura 6 - Organização dos grupos da ReAD.....	98
Figura 7 - Esquema baseado em Mizukami (2004)	147
Figura 8 - Relações entre profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.	164
Figura 9 - Esquema de representação do processo de aprendizagem da docência.	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O tema do professor experiente nas pesquisas brasileiras.	47
Quadro 2 - Artigos da Base Eric	59
Quadro 3 - Síntese sobre as fases do ciclo da carreira docente	70
Quadro 4 - Síntese das dimensões e características - Hattie (2003b)	78
Quadro 5 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.....	94
Quadro 6 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.....	95
Quadro 7 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.....	96
Quadro 8 - Perfil: dados pessoais e de formação acadêmica.	101
Quadro 9 - Atuação profissional	104
Quadro 10 - Ano e contexto de inserção de todas as professoras experientes.....	122
Quadro 11 - Conhecimentos que licenciandas devem possuir para o ensino.	223
Quadro 12 - Conhecimentos que professoras iniciantes devem possuir.	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: IMPACTOS NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
1.1. Pesquisas sobre professores experientes: o que os estudos brasileiros revelam?	47
1.1.1. A expertise visitada por diferentes olhares: pesquisas na Base Eric	58
1.2. Desenvolvimento profissional e a construção da base do conhecimento docente: o ensino em perspectiva	69
CAPÍTULO 2 - APRESENTANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO... ..	80
2.1. Contexto da pesquisa: procedimentos e instrumentos de coleta de dados	89
2.2. Procedimentos metodológicos: Instrumentos de coleta e análise de dados	93
2.3. Participantes da pesquisa: quem são as professoras experientes?	100
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DA BASE DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO: O INÍCIO DA ESTRADA	109
CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS EXPERIENTES E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: "MAR CALMO NUNCA FEZ BOM MARINHEIRO"?	120
4.1. O período da Sobrevivência: o tatear constante de uma nova realidade	123
4.2. A construção da base de conhecimento para o ensino: desafios e aprendizagens	128
4.3. A descoberta: por que permanecer na docência?	154
CAPÍTULO 5 – INTERAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE PROFESSORAS EXPERIENTES, INICIANTES E LICENCIANDAS: COMO A BASE DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO SE REVELA?	173
5.1. Planejamento e avaliação: base de conhecimento para o ensino da alfabetização	176
5.2. Base do conhecimento para o ensino da diversidade da sala de aula: incertezas e possibilidades	193
5.1.1. Conversando sobre Diferenças: entre o perceptível e o silenciado	196

5.1.2. A temática da inclusão como um desafio para a base de conhecimento para o ensino.....	206
5.3. Olhares sobre a base do conhecimento para o ensino: o que as professoras experientes indicam?	223
CAPÍTULO 6- CONCLUSÕES: QUE PONTAS DE <i>ICEBERGS</i> EMERGIRAM? ...	236
REFERÊNCIAS.....	254
ANEXOS	270
APÊNDICE.....	277

INTRODUÇÃO

A escrita de uma tese é algo desafiador. É preciso colocar em palavras as aprendizagens ocorridas ao longo de quatro anos de estudo. Aprendizagens essas, perpassadas pelos condicionantes do cotidiano: aspectos da vida pessoal, familiar e profissional. Momentos de incertezas, de alegrias, de superações e de crises existenciais. Junto com tudo isso, esteve a tese. Ao mesmo tempo que se apresenta como um desafio para mim¹, a escrita sempre foi-me entendida como uma forma de estar no mundo e nele imprimir meus sentimentos e pensamentos.

Desde criança, a escrita se fez presente como uma maneira de organizar meus pensamentos e emoções. Com o tempo, aprendi que a escrita é também uma maneira de se colocar no mundo e deixar nele o registro de histórias. Da minha história e de outras pessoas. Assim, a escrita desta tese é um momento de expressão de um registro ao mesmo tempo pessoal e coletivo. Um registro da minha história e das histórias de outras pessoas. Significa, de certa forma, deixar minha marca no mundo também por meio de uma tese. E agora, ela se desvela aos olhos de outras pessoas que a lerão. Aqui estão captados os movimentos de reflexão, de processos descritivos e de análise a respeito de uma temática muito próxima à mim: a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A docência é apresentada e analisada, aqui, por meio de narrativas profissionais de um grupo de seis professoras experientes. Em suas narrativas me enxergo, me (re) encontro, percebo semelhanças e diferenças, rememorando também o meu processo de construção da base de conhecimento para o ensino. Com algumas dessas professoras atuei nas mesmas escolas e no mesmo momento histórico. Com outras, estive na mesma rede de ensino, mas em momentos históricos diferentes. Dessa forma, o desafio aqui se tornou ainda maior: estranhar o conhecido e analisar por outras lentes e percepções sobre a natureza desses conhecimentos para a docência que emergiram das narrativas dessas professoras.

¹ Ao longo da introdução utilizarei o emprego da primeira pessoa do singular para apresentar o meu processo formativo, o qual inclui essa tese.

Assim, a presente pesquisa abordou o processo de desenvolvimento profissional no que se refere à construção da base de conhecimento docente. Analisou as memórias profissionais e as interações virtuais realizadas por essas professoras experientes com iniciantes e licenciandas, em um programa de extensão – a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD)²- realizado pela Universidade Federal de São Carlos em 2016. Foram analisados os processos e elementos que constituem a base de conhecimento para o ensino de professoras experientes e como esses foram expressados e compartilhados durante o referido programa.

As motivações para o estudo são frutos do meu próprio processo formativo acadêmico e profissional como professora. Atuei por 17 anos na educação básica, sendo três anos na Educação Infantil e catorze anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na mesma rede de ensino municipal das professoras participantes deste estudo. Assim como elas, eu também fui uma professora iniciante e também experiente

Sendo assim, para que o leitor e a leitora deste trabalho compreendam melhor as escolhas teórico-metodológicas e as luzes lançadas nas análises dos dados, é importante que saibam sobre meu lugar de fala. Para tanto, apresento meu memorial de formação, o qual traz a narrativa de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Neste trabalho, essas três dimensões são entendidas como parte da docência, pois como apontado por Nóvoa “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 1992, p. 15).

Nasci em Lucélia, oeste do estado de São Paulo, no dia 27 de agosto de 1976. Filha única de um casal negro: pai nordestino (baiano) e mãe paulista

² A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) é a ação formativa da pesquisa colaborativa “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, sob número 56155516.9.0000.5504 e financiado pelo CNPq, Edital Universal 01/2016, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (Parecer nº 1.726.021). Tem como objetivos: analisar as contribuições dos processos de aprender a ensinar derivadas do intercâmbio entre professores iniciantes com professores experientes sobre seu trabalho por meio do diálogo intergeracional em um ambiente virtual de aprendizagem e entender as contribuições desse diálogo no ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da identidade profissional e do próprio desenvolvimento profissional dos professores. O estudo se desenvolveu a partir da criação de uma rede de aprendizagem online ReAD”. Essa rede tem função formativa e possui caráter híbrido, ou seja, se desenvolve presencial e virtualmente; envolve educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. A pesquisa aqui apresentada é pautada na primeira edição da atividade, ocorrida no ano de 2016.

(com pai e mãe baianos). Vivi até os dois anos de idade em um sítio, em Lucélia, e aos três anos nos mudamos para Marília. Dos três aos cinco anos, vivi entre cidades: Lucélia, Osvaldo Cruz, São Carlos e Marília, todas cidades do estado de São Paulo.

Passar os primeiros anos na área rural foi muito bom e algumas das minhas eternas lembranças dessa época ativam um arsenal de cheiros, imagens, gostos, sons e sentimentos. Posso sentir o cheiro de terra molhada do local, onde meu pai fez um balanço, o gosto delicioso do pão caseiro de minha mãe, dos sons angustiantes dos porcos ao serem mortos aos finais de anos, o latido do meu querido e saudoso cachorro Lulu, a tristeza profunda causada por sua morte (meu fiel companheiro de balanço e de conversas), e o verde do cafezal, com suas flores brancas a se perder de vista. Foram anos de muito amor, de uma convivência familiar muito boa, com carinho do avô materno e dos tios.

Aos seis anos, em 1982, nos mudamos para São Carlos. Desta fase, lembro-me das minhas brincadeiras ao pé da máquina de costura de minha mãe, das bonecas de pano feitas por ela, do meu pai contando sobre a greve na fábrica onde ele trabalhava. Posso dizer que conheci o movimento grevista logo na tenra idade. Da emoção e orgulho que sentia do meu pai, o qual, juntamente com outros dois colegas, paravam a linha de produção de uma fábrica de motores de geladeira. Lembro-me dos momentos de desemprego, de uma inflação galopante que restringia o poder de compra de minha família, de minha mãe entrando no mercado de trabalho em uma fábrica de roupas, de como percebia, por meio do exemplo dos meus pais, a importância do trabalho e de consciência de nossa classe social e do impacto de sermos negros. Foram eles meus primeiros formadores sobre economia e relações étnico-raciais.

Foi com meus pais que aprendi o valor da educação e de que estudar poderia ser uma forma de mobilidade social. Estudo esse que eles pouco tiveram, cursando apenas o antigo primário. Contudo, a pouca escolaridade não os alienava, muito pelo contrário, eram (e ainda são) conscientes das mais diversas formas de exploração e de exclusão, até porque vivenciavam isto cotidianamente. Inclusive, por terem essa consciência, decidiram que teriam apenas uma filha, para possibilitar um bem-estar maior.

E assim, nos anos 80, em pleno período pós-ditadura no Brasil, eu iniciava minha vida escolar. Da educação infantil não tenho lembranças muito agradáveis, na verdade, a escola me separava de um mundo que eu adorava: as brincadeiras com minha vizinha e com os retalhos de tecido que ficavam espalhados no chão ao lado da máquina de costura de minha mãe, das bonecas-modelos (minhas bonecas nunca foram minhas filhas, mas modelos para as quais eu fazia vestidos), das experiências com as tintas feitas com terra, do cuidado com as borboletas feridas e da coleção de pedras. Na escola de educação infantil, poucas atividades chamavam minha atenção, afinal, ficar colando grãos de feijão e macarrão por horas não era a atividade mais animadora, pelo menos na visão de uma criança de seis anos. Contudo, pelos meus olhos de professora, hoje, consigo compreender a importância de atividades como a mencionada para o desenvolvimento da coordenação motora fina (ainda que poderiam ser atividades mais ativas e menos mecânicas). Enfim, era a escolha metodológica daquela professora, formada e atuando como docente em um contexto específico da história.

Ao ingressar no ensino fundamental, em 1983, estudei no SESI, pois esta era uma escola para os filhos de trabalhadores em indústrias. Foi um lugar que sempre admirei, quer pela estrutura, quer pela seriedade do trabalho das professoras. Nessa instituição aprendi a ler e a escrever e, diferentemente da educação infantil, eu adorava ir à escola, não faltando nunca. O método de ensino seguia uma linha tradicional, sendo a alfabetização e as demais disciplinas seguindo a lógica do método sintético.

Ainda que fosse cansativo e repetitivo, eu gostava, pois estava aprendendo e isso era muito bom. A escola era linda, organizada e com bons materiais. Achava a professora muito bonita e ensinava muito bem. O meu esforço em aprender sempre foi valorizado por meus pais, que participavam ativamente de minha vida escolar, principalmente minha mãe.

Estudei no SESI até a metade da 4ª série. Era a primeira vez que me despedia conscientemente, de uma cidade, da escola e dos amigos. Voltamos para Lucélia, em 1986, onde concluí a 4ª e 5ª séries em escola pública. Foram anos de conflitos, de adaptação ao novo, mas também de amizades e de aprendizagens. Lembro-me da professora da 4ª série fazendo uma estrelinha

no caderno quando acertávamos todas as atividades. Era um incentivo querer ter uma estrelinha no caderno!

Na 6ª série, em 1987, estudei em uma escola pública na cidade de Marília. Era uma escola muito diferente das que eu havia estudado anteriormente: prédio precário, falta de professores, de materiais, casos de gravidez e de defasagem idade/série. Deste período, lembro-me das aulas de Ciências, sendo algumas realizadas no entorno da escola e com experiências utilizando materiais bem simples, mas que trouxeram tantas aprendizagens. Em 1987, iniciava a 7ª série em uma escola na cidade de Osvaldo Cruz, mas lá permaneci por poucos meses.

Eu encerrava a infância aprendendo a lidar com as chegadas e as partidas. Aprendendo como os condicionantes sociais e econômicos impactam na vida diária das pessoas que migram em busca de emprego e de melhores condições de vida.

A fase de adolescência me trouxe descobertas, medos e escolhas. Estava eu, novamente, de volta à Lucélia em 1987. Nova escola, outra dinâmica, novas amizades. Nesta escola estudei da 7ª série ao 4º ano do Magistério. Era uma escola pública de muito renome daquela região, uma vez que, foi a primeira a ter ensino fundamental 2 (anos finais) e ensino médio. Era também conhecida por ser a escola que formava professores e, posteriormente, com a LDB nº 5.692/71, passou a ter a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério.

Foi neste contexto que, em busca de uma profissão, decidi ingressar no magistério em 1993.

Os anos vivenciados nessa escola trazem muitas recordações. Foi nesse espaço que percebi e experienciei situações de preconceito por classe social e racial. Contudo, foi lá que tive aprendizagens relevantes que fizeram toda a diferença para que eu pudesse chegar ao ensino superior. Nessa fase, destaco as professoras e professores de Língua Portuguesa, de Matemática, de História, de Física e de Geografia que ensinaram conteúdos indispensáveis para que eu pudesse prestar o vestibular daquela época. Posso dizer que esses professores sabiam como ensinar: dominavam os conteúdos e os melhores métodos para nos ensinar.

A primeira vez que ensinei um conteúdo escolar a alguém estava na 7ª série. Uma colega de turma apresentava dificuldades nos conteúdos de Matemática e eu me propus a ajudá-la. Ia à sua casa todas as tardes e lá explicava o que sabia/entendia da matéria.

Ficamos esperando pela prova do professor. Corações disparados, o meu e o dela. Afinal, ensinar era algo desafiante e queria saber se ela tinha aprendido.

Mais expectativas: esperar a nota, segurar a ansiedade. Mas, como toda espera tem seu fim, eis que o professor entregou as provas corrigidas. Minha colega tirou nota B! Era muito bom ver sua felicidade. Felicidade sua em ter aprendido. Felicidade minha em ter ensinado e sabido que alguém aprendeu o que ensinei! Senti orgulho, dela e de mim. Aprendiz e ensinante unidas pela conquista de um conhecimento.

Os anos passaram. A 7ª série ficou para trás. Momento de decidir o que fazer no ensino médio: fazer o regular ou o profissionalizante. Decidi fazer os dois: ensino médio regular pela manhã e o magistério à noite. Esta escolha foi condicionada pelas condições materiais de que dispunha naquele momento, afinal para as classes populares entrar logo no mercado de trabalho é mais do que um desejo: é uma necessidade.

Os anos de Magistério foram intensos: muitas aulas, estágios, aprender uma profissão. Anos de muitas incertezas, afinal, o que fazer após o ensino médio: cursar uma graduação ou seguir a carreira docente?

Um momento durante o curso de magistério foi decisivo para esta escolha. Novamente, fui desafiada a ensinar. Auxiliei o professor de Matemática com um grupo de estudantes que encontravam dificuldades nos conteúdos de trigonometria, equações e funções. Um universo que me fascinava! As minhas aulas com o grupo de dez alunas acontecia no período da tarde. Muito giz, muitos desenhos, muitas contas. Desafiante! De novo, a ansiedade e expectativa em saber se o que estava ensinando era aprendido. Parecia que sim, pelo menos, nas avaliações que realizava, mas era preciso o aval do professor. Novamente, esperar as provas, as notas. E, outra vez, a alegria de saber que aprenderam o que eu ensinei! Das dez, todas alcançaram conceitos satisfatórios, entre C, B e até A! É, eu sabia ensinar! E gostava daquilo!

Decisão tomada fui exercer minha profissão. E assim, ao final de 1996, estava “habilitada” a ser professora de pré-escola e das séries iniciais do ensino de 1º grau (antiga nomenclatura dada pela LDB n.5.692/71). Era essa mesma LDB que dispunha sobre a formação de professores para o 1º grau, nas séries iniciais, em nível técnico de 2º grau.

Para começar a carreira como professora, em uma cidade pequena como Lucélia, as chances seriam muito menores e como meus pais estavam mesmo pensando em retornar para São Carlos parecia uma boa ideia buscar uma cidade com mais possibilidades. E assim, deixamos a “capital da amizade” rumo à “capital da tecnologia”.

O início de minha profissão aconteceu em uma creche filantrópica, em 1997, e depois em escolas de educação infantil particulares. Foram três anos de desafios e de não saber ao certo o que fazer, mas de alegrias ao descobrir como as crianças aprendiam.

Começava a vivenciar os desafios de ser professora iniciante, mas ainda sem vivenciar de forma tão crucial o “choque com a realidade”. Identifico alguns momentos de tensão e de conflito, principalmente durante o período no qual atuei em uma creche filantrópica, pois a falta de estrutura e de objetivo do que era aquele local ainda não estavam explícitos para mim. Foi pela estrutura precária de trabalho e pelo baixo salário que fui em busca de escolas particulares de educação infantil. Na escola particular onde trabalhei por dois anos tive experiências muito significativas, principalmente com relação ao ensino de conteúdos propriamente ditos. Eu começava a me sentir professora. Estava, como aponta Marcelo (2002), aprendendo a ensinar e a inserir-me na cultura da profissão docente.

Contudo, estar em escola particular não possibilitava a tão sonhada estabilidade e, por isso, busquei um concurso público em 1999.

Em 2000, após ser aprovada no concurso na rede municipal de ensino de São Carlos, iniciei a docência no Ensino Fundamental em uma escola pública de periferia urbana.

Ao mesmo tempo, impus-me outro desafio: cursar Pedagogia, uma vez que, durante o magistério, pois como proposto pela LDB 9.394/96 para atuar nas séries iniciais seria necessário ter formação em nível superior.

E assim, em 2000, eu ingressava no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Uma grande conquista, afinal, tinha terminado o magistério fazia cinco anos e ser aprovada em um vestibular para uma universidade pública era uma conquista e tanto. Sem me dar conta naquele momento, estava decidindo pela formação continuada, optava por uma licenciatura, como outras jovens das classes populares. Reforçava o apontado por Gatti (2010) em estudo sobre o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Iniciei os estudos na graduação com 23 anos e era uma sensação muito intrigante e complexa: ser professora e ao mesmo tempo estudante! Estava sendo apresentada a um universo desconhecido, com tantas teorias e tantas discussões sobre a escola, sobre a educação. Era estranho ouvir e discutir sobre algo que eu vivia todas as manhãs, com sua complexidade e especificidades. E assim foram quatro anos de angústias, dúvidas, incertezas, aprendizagens. Para a grande maioria de minha turma ainda era um grande mistério o mundo da escola, para mim, não tanto, pois já estava imersa naquele contexto.

Era um turbilhão de sentimentos! Estava vivenciando o que Veenman (1984) chamou de “choque com a realidade”, pois não conseguia ensinar o que tinha aprendido durante os quatro anos de formação inicial no Magistério. Vivenciei todas as características que os estudos sobre o início da carreira apontam (HUBERMAN, 1992; MIZUKAMI et al, 2002; MARCELO e VAILLANT, 2009): uma fase difícil, marcada pelo desespero de não saber o que fazer e como ensinar, vontade de desistir, sentimento de solidão, frustração, entre outras.

Ao mesmo tempo em que me constituía como uma profissional, vivenciando todos os desafios da docência, os entraves burocráticos, a lógica do sistema escolar, os conflitos das relações interpessoais, eu enfrentava as batalhas e “combatia o bom combate”. Estava aprendendo a ser professora, me sentia professora. Participava dos movimentos de luta pela profissão, da construção do plano de carreira dos professores municipais da rede de ensino de São Carlos, das discussões sobre a qualidade de ensino nas escolas e dos conselhos escolares. Participava ainda, das discussões e da implementação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), atuando como

supervisora do programa, realizando visitas e atuando como formadora deste projeto.

Junto com tudo isso, aprendia muito sobre os processos de ensino e de aprendizagem de crianças, bem como o que é ser professora. Eram teorias que eu tentava relacionar à minha prática. Prática essa, que durante os quatro anos de magistério, foi sendo moldada em meio às técnicas muito úteis em meu início de carreira. Então, eu tinha a prática e as teorias, mas nem sempre elas caminhavam juntas.

E assim, após quatro anos de estudos, eu concluía, em 2003, a graduação em Licenciatura em Pedagogia, estava saindo do início da docência e permanecendo nela. Mas o que me aguardava? As angústias seriam amenizadas? Os conflitos e os sentimentos de solidão dariam lugar a quê? A mim restava descobrir.

Em 2005, já não era mais uma professora iniciante quando fui convidada a ser diretora de uma escola de educação infantil. Esse retorno à educação infantil fez com que procurasse uma especialização sobre o tema. Cursei então, naquele mesmo ano, a primeira turma do curso de especialização em educação infantil da UFSCar, iniciando assim, meu primeiro contato com a pesquisa por meio do trabalho de monografia.

Depois de vivenciar por um ano a experiência de ser diretora, decidi retornar para a sala de aula, em 2006, pois havia sido aprovada no Mestrado em Educação, na UFSCar. Como o cargo de diretora exigia dedicação exclusiva talvez não conseguisse conciliar com os estudos. Além disso, algumas situações de conflitos intensos com a comunidade de entorno da escola, por tentar fazer da instituição um lugar de ensino e não de assistencialismo, foram levadas em conta para optar por deixar a direção.

De volta à sala de aula, estava em outra escola, com características muito particulares: um grupo de professoras muito experientes – com mais de 20 anos de docência – e estudantes com melhores condições financeiras.

Em 2006, iniciou-se minha inserção em atividades de formação de outros professores, por meio de um curso, no qual atuava sobre a temática das relações étnico-raciais, para a rede municipal de Suzano-SP. Eu pesquisava sobre o campo do Currículo e Relações Étnico-raciais formava outras professoras e me formava para tentar a construção de currículos com

olhar multicultural em minha sala de aula. Pesquisar e formar sobre essa temática foi uma experiência muito importante para mim, pois fazia todo o sentido pela minha própria trajetória de vida, enquanto mulher negra.

Nesse período, minha prática pedagógica passava por transformações: tinha mais segurança em ensinar e me arriscava a elaborar atividades, principalmente para os conteúdos de Língua Portuguesa e História, bem como aqueles que diziam respeito à diversidade, de forma geral. A possibilidade de construir um currículo com características multiculturais era apaixonante para mim! Não digo com isso, que foi tranquilo, como por certo, nenhuma paixão é. Foram muitos erros, acertos e consertos. Vivenciava as delícias e as responsabilidades de ser uma professora experiente, que recebia estagiárias e estagiários da UFSCar, atuando como co-formadora de futuros (as) professores (as).

Novamente, eu vivenciava um turbilhão de emoções! Cursava o mestrado, formava professoras e atuava em sala de aula. O início do percurso como pesquisadora foi muito importante e se faz presente nesta pesquisa de doutorado também. Pesquisar sobre currículo e relações étnico-raciais impactou não somente minha formação acadêmica, mas possibilitou ampliar meu olhar para a busca de práticas pedagógicas ainda mais reflexivas e atentas à temática da diversidade.

Em 2009, fui convidada a ser coordenadora do projeto “Sala de Africanidades”, concebido pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), no Centro de Cultura Afro-Brasileira Odete dos Santos, na cidade de São Carlos. Foi uma ótima experiência, que envolvia a formação de gestoras da rede municipal para a implementação da Lei nº. 10.639/03 e também atividades culturais de divulgação da cultura africana e afro-brasileira para toda a cidade, em especial para as escolas.

Fiquei neste projeto por um ano, mas o desejo em ver as coisas acontecerem não caminhava na mesma direção do tempo da administração pública e então, decidi retornar à sala de aula.

Ainda neste período, em 2009, comecei a atuar como tutora virtual do curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE/UFSCar) na formação de professores sobre a temática da diversidade. Estava sendo apresentada a outra forma de docência na educação a distância. Assim, participei deste

projeto nas três edições ofertadas pela UFSCar (2009, 2012 e 2013). Esta experiência proporcionou o aprofundamento dos meus estudos sobre diversidade e me apresentou temáticas novas, como as de gênero e de diversidade sexual. Ao mesmo tempo que formava outras professoras, também me formava. Tentava construir práticas pedagógicas voltadas para a discussão das temáticas de gênero e de diversidade sexual, além das que eu já abordava, como a da educação para as relações étnico-raciais.

Em 2010, novamente, ser formadora de professores se apresentou como um desafio. E, desta vez, com novo formato: colaborar com a formação de licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar, atuando como supervisora do PIBID Pedagogia³, na escola onde era professora.

Mesmo que já estivessem em contato com o que “era escola”, por meio das vivências dos estágios de docência, muitas licenciandas destacavam que atuar no PIBID era muito diferente, pois experienciavam, em certa medida, o que é “ser professora”.

Participar desse momento de formação das bolsistas fez com que eu tentasse compreender mais sobre o meu “ofício” de docente. Apresentar a realidade escolar às bolsistas foi um desafio, pois era preciso alertar sobre os sabores e dissabores dessa empreitada. Isso acabava possibilitando a tentativa de ações coletivas e de reflexões sobre o trabalho docente, alentadas pela lucidez e pelas esperanças que emergem do “chão da sala de aula”.

Nas atividades nas quais atuava como co-formadora de licenciandas – via estágio e PIBID – em diferentes momentos, as licenciandas e licenciandos me perguntavam sobre como eu fazia o que fazia em sala de aula. Suas dúvidas iam do mais improvável ao mais complexo: "você fica com dor nas pernas?", "como controlar o tempo das atividades?", "como você faz para que

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em julho de 2007, pelo MEC, constituindo-se como uma das políticas do Plano de Desenvolvimento de Educação (PNE), tendo como foco principal a formação inicial de professores para a Educação Básica. É uma das políticas públicas educacionais para a formação de professores mais importantes e implementada em todo o Brasil, por meio da parceria MEC, Secretária de Educação Superior (SeSu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente, o programa esteve voltado à formação de professores das áreas de Matemática, Física e Química; posteriormente, ampliou sua abrangência para todas as licenciaturas, inclusive para os anos iniciais, com o PIBID Pedagogia. O PIBID apresenta-se como uma parceria entre as Universidades e as Escolas Públicas, nas quais bolsistas-licenciandos atuam sob supervisão de professores da Educação Básica e de professores de seus cursos de graduação, desenvolvendo atividades junto aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

as crianças prestem atenção em você?". Ou seja, queriam saber como se constituía aquele conhecimento que se apresentava aos seus olhos.

Em diversos momentos, tentei explicar como aprendi o fazer docente. Contudo, sempre foi difícil e complexo apontar como ocorreu aquela construção de conhecimento, pois muitos eram os componentes que impactaram e impulsionaram tal processo. Poderia listar: minha trajetória de vida pessoal, experiências como estudante nas escolas e na universidade, condicionantes financeiros, formação inicial e continuada, as escolas onde atuei, as trocas de conhecimento entre diferentes professoras e profissionais de outras áreas, atuação como diretora de escola de educação infantil e em projetos fora da escola, ser pesquisadora da área de currículo e de relações étnico-raciais, ser formadora de outras professoras e de licenciandas. Tudo isso fazia parte do meu fazer docente e da minha base de conhecimento para a docência.

Os momentos nos quais parava para pensar sobre isso eram ricos e me faziam ver o quanto eu sabia sobre minha profissão e como minha prática pedagógica atuava como modelo para outras pessoas. Ter meu trabalho reconhecido pelas licenciandas e pelas professoras da universidade sempre foi muito importante, pois era uma maneira de retribuir e compartilhar parte da formação que eu recebi na UFSCar.

Da mesma forma, sempre foi importante ser reconhecida como boa professora pelas crianças, por seus familiares e também por minhas colegas de trabalho. Era o olhar do outro me dizendo: "Você é uma boa professora!" Ter minha competência profissional reconhecida sempre foi fundamental para a construção de minha identidade docente e para continuar na docência.

Mas de que natureza era essa competência? Que tipo de conhecimento era esse que as licenciandas e licenciandos queriam saber como foi aprendido? O que era essa profissão "professora"?

Considerando o exposto nos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional, encontrava-me, naquela época de 2008 a 2014, na fase de diversificação e de estabilidade. Assim, as angústias e grandes desafios da fase de sobrevivência do início da docência foram superados pela descoberta, tornando-me uma professora experiente, com um repertório de conhecimentos consolidado pela prática, mas não somente por ela. As teorias que embasavam

minhas práticas se explicitavam no planejamento das aulas e na condução do processo de ensino. Não afirmo, contudo, que mesmo experiente, diversos acontecimentos na escola não foram desafiadores e angustiantes. Posso afirmar que, em meu desenvolvimento profissional, os processos formativos, certamente, tiveram um impacto.

Em muitos momentos me indagava: "Será que se as licenciandas tivessem me conhecido no início de minha trajetória teriam a mesma percepção sobre meu trabalho?" "Será que o fato de me encontrar em uma fase de desenvolvimento profissional, como professora experiente, demonstrava um conhecimento específico sobre a profissão docente para essas licenciandas?"

Diante de tantas questões, o que mais se aproximava do que eu tentava explicar podia ser entendido neste sentido:

Em que consiste a profissão docente? qual é sua ocupação específica? [...] Contudo, e "apesar dos pesares", a docência, como outras ocupações, foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa. (MARCELO GARCIA, 2000, p. 12).

Seguindo a perspectiva dos estudos empreendidos por Huberman (1992), ao ser interrogada pelas licenciandas sobre minha trajetória profissional, ao lembrar meu início da docência e o momento no qual me encontrava como professora experiente, era possível refletir sobre tantas transformações ocorridas no processo de ensino. Ou seja, era perceptível para mim que, minha base de conhecimento para o ensino foi se aprimorando ao longo dos anos de docência e não em um processo linear e localizado em um único espaço. Fora perpassada pelas demandas dos contextos das escolas e de cada turma nas quais atuei.

Ainda que fosse reconhecida como boa professora e me encontrasse em uma fase de estabilidade profissional (com 17 anos de docência), ao final de 2013, crescia em mim a necessidade e vontade de experienciar outras formas de atuação profissional. Estava desgastada diante das situações que se repetiam no cotidiano escolar. Então, era preciso buscar outros horizontes, novas paixões. Como defendido por Huberman (1992), "pus-me em questão" e passei a participar de concursos públicos para o cargo de Pedagogo em

diferentes cidades do Brasil. Dentre esses concursos passei em alguns, reprovei em tantos outros. Voltar a estudar sobre a minha área de formação foi um processo bem interessante e intenso.

E assim, em agosto de 2014, assumi o cargo de Pedagoga na Pró-Reitoria de Graduação na UFSCar. Universidade que, desde quando ingressei como estudante de graduação em 2000, sempre fez parte de mim. No cargo de pedagoga atuando no acompanhamento pedagógico e acadêmico de estudantes de graduação da UFSCar, o processo de ensino e aprendizagem e a temática da diversidade sempre se fazem presentes. A experiência como professora do Ensino Fundamental e como pesquisadora da temática do currículo, diversidade e formação de professores auxiliam na condução da nova atuação profissional.

Posso dizer que os anos atuando como professora não me trouxeram apenas aprendizagens e constituição de uma identidade profissional ou a conquista de bens materiais. Trouxe mais orgulho aos meus pais e a possibilidade de uma vida melhor. Trouxeram amizades sólidas de muitos anos e também um amor.

Estando em uma nova etapa profissional, ao final de 2014, participei do processo seletivo e fui aprovada para ingresso no Doutorado em Educação na UFSCar. Em 2015, iniciei meus estudos e, ao cursar as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e participar das ricas discussões do grupo de pesquisa de “Formação básica e continuada de professores”, se apresentaram outras possibilidades para o projeto de pesquisa. Assim, a pesquisa que seria sobre o impacto do PIBID para egressos do PIBID Pedagogia/UFSCar, mudou de rumo e optamos, eu e minha professora orientadora, Aline Reali, por abordar a temática do professor experiente. O foco da pesquisa continuaria a ser a formação de professores, tendo como ideia central a de identificar, descrever e analisar o desenvolvimento profissional de professoras experientes, abordando a base de conhecimento para a docência.

Estava eu diante de mais um desafio: analisar processos pelos quais também passei e que nem sempre foi possível refletir sobre eles. Era a oportunidade de distanciamento e ao mesmo tempo da possibilidade em

compreender a profissão da qual fiz parte por tanto tempo e na qual há um contingente numeroso de profissionais⁴.

Assim, como destacado aqui em meu memorial de formação, esta pesquisa apresentou e representou os contextos históricos, sociais e culturais pelos quais as participantes – professoras experientes, iniciantes e licenciandas – trilharam seu desenvolvimento profissional docente. Desta forma, não podemos descolá-las também de suas trajetórias pessoais e profissionais, as quais impactaram na escolha, inserção e permanência na docência. Todos esses elementos influenciaram o que é ser professora experiente, bem como seus conhecimentos para atuarem na docência.

Assim, esta pesquisa trouxe também as marcas de minha trajetória enquanto professora negra que exerceu a profissão durante 17 anos. Minhas trajetórias pessoais e profissionais cruzaram-se com as marcas de meu processo formativo, enquanto pesquisadora da área do currículo e diversidade, sobretudo, nas questões das relações étnico-raciais. Essas marcas fundiram-se com as aprendizagens formativas ocorridas ao longo desta pesquisa de doutorado, a partir do campo da formação de professores.

Apresentou ainda um olhar de dentro sobre a profissão docente, mas com um distanciamento de pesquisadora, como forma de poder fazer uma análise sobre a base do conhecimento docente para o ensino. Esta pesquisa se dá na perspectiva de um grupo de professoras experientes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos, que participou da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) em 2016.

Considerando a interação virtual de professores experientes com iniciantes, no projeto de extensão ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência), pretendeu-se responder às seguintes questões:

O que as narrativas de professoras experientes revelam sobre a configuração de sua base de conhecimentos para o ensino? Que conhecimentos são indicados? Quais processos são apontados para a promoção desta base? Como são expressos?

⁴ De acordo com os dados do INEP de 2017, há 2,2 milhões de professores na Educação Básica e a maioria é formada por mulheres, sendo cerca de 80% dos docentes e destas, mais da metade possui 40 anos de idade ou mais.

Consideramos como conceito fundamental a acepção empregada por Shulman (2005), o qual define categorias da base de conhecimento: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral (princípios e estratégias gerais de manejo de classe), conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos (fundamentos, históricos e filosóficos).

O processo de construção da base do conhecimento para o ensino perpassa o desenvolvimento profissional, o qual concebemos como um processo construído pelas experiências acumuladas pelas pessoas em suas trajetórias pessoais e profissionais que criam representações sobre o que é a docência, o que é ser professora, o quê e como ensinar. Quando essas pessoas escolhem como formação inicial a docência, inicia-se o "momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada". (MIZUKAMI, 2003, p. 27). Esse processo segue ao longo da vida profissional.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como foco a base de conhecimentos para o ensino nos anos iniciais, a partir do que foi expressado pelas/nas narrativas das professoras experientes, verificando a composição e os processos indicados para a sua promoção dessa base. Destacamos quais elementos influenciaram a construção da experiência docente e como foram expressados nas interações com professoras iniciantes e licenciandas em um ambiente de aprendizagem sobre a docência. Um aspecto que merece ser salientado refere-se ao o conhecimento do conteúdo no caso de professores que trabalham com diferentes componentes curriculares, como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aparentemente, esses professores apresentam um tipo de conhecimento funcional de difícil apreensão (POULSON, 2001) .

Assim, a pesquisa centrou-se na análise desse processo, a partir de narrativas profissionais de um grupo de seis professoras experientes que participaram de uma pesquisa colaborativa realizada por meio de um programa

de formação continuada. Esse programa foi realizado, de maio a dezembro de 2016, pelo Portal dos Professores da UFSCar, de forma online, de caráter híbrido, voltado para professores iniciantes e licenciandas.

A ReAD teve como objetivos: promover a criação de uma rede, de caráter híbrido, voltada para a formação e desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional, promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletiva) e desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes e experientes, favorecer a troca e interação entre os participantes, discutir questões relacionadas à profissionalização docente, construção de práticas e enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência.

Nesta pesquisa são consideradas as narrativas profissionais de professoras experientes, seus contextos de atuação docente, a partir da inserção na carreira, e a consolidação da base do conhecimento para o ensino. Tudo isso, com a finalidade de compreender quais elementos contribuem para a construção de sua expertise, compreendida aqui, como conjunto de habilidades e conhecimentos especializados sobre a prática docente.

Nesta pesquisa, concebemos narrativas profissionais no sentido defendido por Moreira (2011):

As narrativas profissionais são usadas neste texto como base para a discussão da necessidade de ruptura dos cânones em investigação educacional, recuperando e legitimando o lugar da subjetividade e do pessoal na investigação e na formação de professores. Surge como parte de um movimento de reabilitação das vozes dos professores que visam contrariar a submissão das suas vozes às dos investigadores, o que muitas vezes as distorce e desumaniza. As narrativas produzidas pelos professores são usadas neste texto para revelar o que é importante, do ponto de vista do estudo do pensamento do professor, na prática docente, mas também de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas. (MOREIRA, 2011, p. 12).

Considerando a participação de professoras experientes em uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD) e suas interações com professores iniciantes e licenciandos, os objetivos desta pesquisa foram:

- Identificar, descrever e analisar quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos pelas professoras experientes nas interações entre professoras experientes e professoras iniciantes e licenciandas;

- Analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados como relacionados à construção da Base de Conhecimento;
- Identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar à aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento para o ensino dessas professoras.

Assim, este trabalho está organizado em seis capítulos:

Capítulo 1 "**Educação no contexto atual: impactos na pesquisa sobre formação de professores**": apresentamos as transformações pelas quais as sociedades têm passado, principalmente a partir dos séculos XX e XXI, o que tem imposto demandas ao campo da educação, de modo geral, e à formação de professores, em específico. Analisamos portanto, como essas transformações incidem no campo de pesquisa da formação de professores e inserimos nossa pesquisa neste contexto, a partir do estudo sobre professores experientes. Posteriormente, discutimos a perspectiva de desenvolvimento profissional docente e da construção da base de conhecimento, centrando-nos na *expertise* docente, como pressupostos da pesquisa.

Capítulo 2 "**Apresentando o percurso teórico-metodológico**": indicamos o uso das narrativas como forma de apreensão e compreensão das crenças e aprendizagens dos professores com relação à profissão. Apresentamos o contexto da pesquisa, ocorrido no Programa Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD) UFSCar, em 2016, elencando os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Abordamos ainda, os três eixos de análises dos dados: (1) formação inicial e a construção da base do conhecimento para o ensino, (2) a inserção na carreira e a construção da base do conhecimento para o ensino e (3) Ser professora experiente e os processos de consolidação da base de conhecimento para o ensino. Terminamos este capítulo apresentando e analisando o perfil das professoras participantes do estudo.

Capítulo 3 "**Formação inicial e a construção da base do conhecimento para o ensino: o início da estrada**": apresentamos as narrativas das professoras experientes, analisando a escolha pela docência como uma profissão, a partir de contextos históricos e sociais específicos.

Identificamos nas narrativas, indicativos do início da construção da base de conhecimento para o ensino por meio da formação inicial.

Capítulo 4 **"Professoras experientes e o início da docência: "mar calmo nunca fez bom marinheiro?"** Apresentamos as narrativas referentes ao início da docência das seis professoras experientes participantes da pesquisa. Identificamos e analisamos as características do início da docência, a partir de Huberman (1992). Assim, identificamos nos contextos de inserção das professoras os episódios críticos que marcam a fase da sobrevivência e as aprendizagens do ensinar como parte da fase da descoberta. Discutimos neste capítulo, como as diferentes configurações de inserção à docência (apoios, estrutura da escola, características das turmas, etc) influenciam na construção da base de conhecimento para o ensino.

Capítulo 5 **"Interações intergeracionais entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas: como a base do conhecimento para o ensino se apresenta?"** trouxemos as narrativas e as análises resultantes das interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas. A discussão foi realizada em duas seções: na primeira, sobre a base de conhecimento para o ensino da alfabetização, na qual identificamos e analisamos os componentes dessa base, e a segunda, que centrou-se na construção da base para o tratamento da diversidade em sala de aula.

Capítulo 6 **"Conclusões: que pontas de icebergs emergiram?"** respondendo aos questionamentos que mobilizaram nossa pesquisa, a saber: O que as narrativas de professoras experientes revelam sobre a configuração de sua base de conhecimentos para o ensino? Que conhecimentos são indicados? Quais processos são apontados para a promoção desta base? Como são expressos? Apresentamos os resultados da pesquisa retomando os objetivos propostos: identificar quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos nas interações (em interações com professoras iniciantes e licenciandas); descrever a configuração da Base do Conhecimento expresso pelas professoras experientes participantes; analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados e como são relacionados à construção da Base de Conhecimento e identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar com a aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento dessas

professoras. Evidenciamos assim, os processos de construção da base de conhecimento para o ensino de professoras experientes e como esse apresentou-se como constituidor da aprendizagem e da identidade docente.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: IMPACTOS NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As transformações pelas quais as sociedades têm passado, principalmente a partir dos séculos XX e XXI, impõem movimentos de reflexão e de urgência de novas formas de responder às diferentes demandas.

As sociedades dos séculos XX e XXI experimentam novas formas de ser e estar no mundo. Um mundo cada vez mais globalizado e ainda marcado pelas desigualdades.

Para Ianni (1996), Hall (2005) e Santos (2007), a globalização é um processo que faz parte da expansão do capitalismo, impactando não somente a economia, mas toda a complexidade de viver no mundo. Giddens (2005) discorda dos três autores citados, quanto à temporalidade do fenômeno da globalização, mas reforça a ideia de que ela não é apenas um fenômeno econômico, mas que tem transformado, intensamente, todas as esferas da vida e em todos os lugares do mundo, tornando-o cada vez mais conectado.

Contudo, ao mesmo tempo que o sabor das novidades e das transformações é evidenciado, o modo como (re)agimos sobre tudo o que nos rodeia ainda parece muito difuso.

Vivemos tempos de incertezas. Incertezas em todas as esferas da vida. O mundo do trabalho apresenta, hoje, transformações que marcam da produção à comercialização. Os desejos de consumo foram se tornando cada vez mais variados, exigindo novas técnicas e tecnologias de produção. Se, antes, exigia-se do trabalhador algumas habilidades, atualmente, os conhecimentos e posturas solicitados são outros, o que impõe uma forte demanda à formação dos profissionais do/para o século XXI.

No campo das relações interpessoais, a globalização - desde seus primórdios - possibilitou o encontro com as diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, de sexualidade e com as desigualdades de classes sociais. Contudo, o encontro não, necessariamente, significa entender, valorizar e querer as diferenças. Os conflitos vivenciados hoje, têm suas origens desde os primeiros momentos de encontro entre os seres humanos e a constatação da diferença e da diversidade. Em meio aos conflitos, evidenciam-se formas de contato profícuo entre diferentes maneiras de conceber e viver o

mundo, fortalecendo movimentos que lutam pela afirmação de suas diferenças, por direitos e por equidade.

Nesse contexto de intensas transformações, a educação é instada, mais do que nunca, a responder às novas demandas desse novo tempo. Se na era moderna, com a formação dos Estados-Nação, a educação desempenhava um papel primordial, por meio da escola, principalmente, no século XXI seu papel é ainda mais complexo e urgente.

Enguita (2004) e Gimeno Sacristán (2003) apontam para o fato de que as alterações no sistema produtivo e do mundo do trabalho fundaram uma nova sociedade: a da informação e do conhecimento. Este novo modelo exige um outro tipo de educação. A formação exigida para atuar em qualquer esfera do mundo do trabalho requer, agora, novas habilidades e conhecimentos. Isto ressalta a importância da instituição escolar como via inicial de uma formação. Inicial porque a informação e o conhecimento devem ser adquiridos ao longo da vida.

A educação para esse século XXI não se propõe a atender apenas as demandas do mundo do trabalho. Ela deve responder também ao campo das relações interpessoais, reconhecendo e convivendo com a diversidade e com as diferenças.

Serão, então, as instituições de ensino instadas a lidar com toda a complexidade e com as transformações apresentadas por esse novo modelo de sociedade. Isso impõe um grande desafio: como formar profissionais, nas mais diferentes áreas do conhecimento e que assumam seu processo de desenvolvimento profissional como algo inacabado? Como formar adultos, jovens e crianças para lidarem com a diversidade e com as diferenças? Como formar um profissional que formará outras pessoas (adultas, jovens ou crianças) para/na sociedade da informação e do conhecimento?

Certamente, esse desafio está posto para todas as áreas e para a formação de professores representando um caminho repleto de obstáculos, mas também de possibilidades.

Mizukami *et al.* (2010) apontam que as mudanças na sociedade vieram acompanhadas pelas alterações de concepções de conhecimento, evidenciando o interacionismo como forma de sua construção, superando enfoques burocratizantes e funcionalistas da instituição escolar. Isso ampliou a

noção do saber escolar, colocando-o em diálogo com os saberes dos estudantes e da realidade prática, impondo novos desafios à escola e à profissão docente. Para as autoras:

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI et al., 2010, p. 12).

Assim, aprender a ser professor também passa a ser uma tarefa que não se encerra com a formação inicial e com os conhecimentos técnicos e de conteúdos aprendidos, mas que segue por toda a vida, de situações práticas que exijam uma prática reflexiva competente, pautada no desenvolvimento de atitudes.

Dessa forma, o novo contexto de transformações sociais exige um novo modelo de formação de professores. Passamos do modelo da racionalidade técnica – amparado na ideia de aquisição de conhecimentos teóricos que, posteriormente, seriam aplicados à prática – para a racionalidade prática.

O modelo de racionalidade técnica corresponde a uma concepção tecnológica de trabalho, o qual separa teoria da prática e hierarquiza os conhecimentos. Esse modelo está estreitamente relacionado ao entendimento de ciência e de currículo tradicional, baseado no Fordismo⁵. Esse modelo de formação concebe o professor como um técnico especialista, que aplica conhecimentos específicos aprendidos na formação inicial às situações práticas, idealizando assim, práticas pedagógicas.

Contudo, essa aplicação de conhecimentos nem sempre atende às demandas que as situações práticas impõem. A dinâmica e a complexidade de uma sala de aula exigem muito mais: são situações problemáticas que se apresentam como casos únicos e superam a aplicação de um instrumental a tal situação.

⁵ Termo criado por Henry Ford, em 1914, que se refere aos sistemas de produção em massa e gestão empresarial. Para além do campo da indústria, as ideias fordistas impactaram também noções de educação tomando a escola como similar a uma indústria ou fábrica em seu modo de gestão e de funcionamento.

Em tempos de incerteza e de tanta complexidade, o modelo da racionalidade técnica não atende às necessidades dessa nova sociedade que se apresenta. Assim:

A ideia de formação como um *continuum* supera essa concepção, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Dentro dessa concepção, a formação básica passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo. (MIZUKAMI et al.. 2010, p. 15).

Dessa forma, a perspectiva de formação como *continuum* atribui importância às experiências acumuladas e vivenciadas por professores ao longo de sua vida profissional, marcada pela reflexão, que explica e dá sentido a tais experiências.

Assim, o conceito de reflexão desenvolvido por Donald Schön (1992) é essencial para compreender o processo de formação docente. O autor distingue três conceitos de reflexão, quais sejam: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão. O conhecimento-na-ação constitui-se como conhecimentos técnicos utilizados na solução de problemas. É um "saber-fazer", a partir da experiência e da reflexão passadas que se materializam em esquemas rotineiros. A reflexão-na-ação é quando o professor tenta, por meio da observação do contexto da sala de aula, entender o processo de conhecimento que o estudante está construindo na relação com o saber escolar. Essa reflexão é constituída por emoções cognitivas, marcadas por confusão e incertezas dos estudantes e dos próprios professores. Para Schön, a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, é a mais importante, pois é a que articula a situação-problema, determina soluções e metas (a partir de suas teorias e experiências pessoais) para (re) direcionar sua própria prática pedagógica.

Tais conceitos deram origem ao termo prática reflexiva, que de acordo com Mizukami *et al* (2010), baseando-se em Zeichner (1993), foram explicados por Dewey. Assim:

[...] Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos

problemas, uma maneira de ser professor. (apud MIZUKAMI et al., 2010, p. 18).

O entendimento de formação como um *continuum* constitui um marco importante nas reformas educacionais em diversos países nas décadas de 80 e 90.

As mudanças ocorridas nessas duas décadas impactam todos os setores da sociedade. Nos países da América Latina, por exemplo, tais mudanças devem também ser entendidas a partir do seu contexto histórico e social, marcado, principalmente, pela abertura política. Assim, as sociedades tornam-se mais democráticas, impulsionando novas demandas para a educação de modo geral, e para a formação de professores, em particular. Isso também está posto no campo das pesquisas sobre a temática.

A discussão sobre quais modelos seriam as ideias para uma formação sólida e que contribuíssem para a inserção na profissão docente é recorrente, principalmente por parte dos pesquisadores da área.

Marcelo Garcia (2000) concebe o ensino como profissão, cujo o foco da formação docente deve ser a aprendizagem dos alunos. Ressalta, contudo, que a formação inicial tem um “prazo de validade”, ou seja, os professores precisam se formar em um processo contínuo, constituindo uma aprendizagem permanente.

Assim, para o autor a formação inicial é entendida como o momento no qual os futuros professores adquirem conhecimentos para começar a vida profissional. Nessa perspectiva, há uma necessidade de formação constante para atualizar, aprofundar e enriquecer esse primeiro conhecimento com o fim de adaptar às constantes mudanças.

Dessa forma, para Marcelo Garcia (2000), as transformações vivenciadas na sociedade da informação e do conhecimento sugerem a redefinição do trabalho do professor e da profissão docente, bem como da formação e do desenvolvimento profissional. Essas modificações dizem respeito aos modos de ensinar e de aprender, sendo a necessidade de compreender informações como forma de sobrevivência.

Na mesma direção do conceito de formação como algo permanente e que ocorre ao longo da vida, Mizukami (2000) defende que os professores vão

se constituindo enquanto tais, analisando o peso do acúmulo de experiências na docência e como isso ocorre.

Posto isso, depreendemos que quanto mais a sociedade se transformar, mais complexo será o trabalho docente e, conseqüentemente, exigirá uma formação cada vez mais sólida. Sendo assim, quem escolherá a docência como profissão?

Os relatórios mais recentes realizados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 2016 e 2017, indicam que a dificuldades anterior na Europa, principalmente, era a escassez de professores devido à pouca atratividade da profissão, atualmente, o problema extrapola esta questão. Hoje, é necessário formar professores para as novas e crescentes demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e que muda rapidamente.

A OCDE aponta para a urgência de formar professores mais eficazes, com características como: criatividade, adaptabilidade e que trabalhem coletivamente para solucionar os problemas apresentados em suas realidades escolares. Assim, o professor do século XXI deve ser formado para lidar com a incerteza e com as rápidas mudanças sociais.

Embora as análises indicadas se refiram em grande parte a outros países, entendemos que no Brasil essas ideias são válidas também. Isso porque, além dessas demandas, há a enorme tarefa de melhorar os processos educacionais em geral – dados a precariedade dos processos formativos conduzidos no momento e a constatação do desinteresse pela atividade docente, como apontado por Gatti (2009). Dessa forma, não basta atrair mais jovens para serem professores. É preciso formar ótimos professores para atuarem em contextos marcados pelas multiculturas, diferentes religiosidades, pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, pela diversidade de gênero de sexualidade e pelas tecnologias atuais.

Essas novas demandas impactam diretamente na formação inicial, uma vez que ela é responsável pela aquisição inicial dessas competências, as quais não são apenas instrumentais, mas que também exigem habilidades psicológicas e emocionais.

Os mesmos relatórios da OCDE reafirmam a relação direta entre professores eficazes e estudantes com bom desempenho acadêmico. Ainda

que essa relação seja permeada pelas influências de fatores como a estrutura da escola, o apoio familiar, as políticas de formação, a ênfase na relação professor-estudante é marcante.

Assim, os professores do século XXI devem fomentar habilidades em seus estudantes para que estes atuem em tempos futuros, promovendo aprendizagens para profissões que ainda nem existem e para solucionar problemas sociais que ainda não se apresentam na realidade atual.

Este, com certeza, é um grande desafio para a formação (inicial ou continuada) de professores, pois a lógica que tem sido defendida é de uma formação mais voltada para a colaboração, desde os seus moldes de estruturação, até os objetivos de sociedade que queremos alcançar.

Gatti, Barreto e André (2011), trazendo as pesquisas de Vaillant (2006), indicam que o contexto de formação de professores na América Latina apresenta semelhanças com os estudos realizados na Europa, mas também, divergências. Vaillant (2006) aponta que o entorno profissional dificulta reter bons professores, pois há poucos estímulos para escolher, ingressar e seguir na carreira. Destaca que as condições de trabalho e os salários pagos aos professores na América Latina também são um fator que afasta bons profissionais da sala de aula. O avanço na carreira se daria pela saída da sala de aula para ocupar outros cargos na educação.

Assim como na análise realizada sobre o contexto da Europa, na América Latina não há políticas de avaliação dos professores. Vaillant (2006) indica quatro pontos para pensar as políticas docentes com o objetivo de atrair e manter bons professores:

[...] valorização social, entorno profissional facilitador com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira; formação inicial e continuada de qualidade; avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 19).

Se formar professores neste e para este contexto atual torna-se um desafio, o mesmo podemos indicar a respeito do campo da pesquisa sobre formação de professores.

Desde os anos de 1990, a formação de professores passou a ser uma temática em ascensão nas pesquisas e estudos na área da educação no Brasil.

Além da mudança quantitativa no número de pesquisas, o foco dessas também foi alterado.

André (2010) apresenta em uma análise de dissertações e teses defendidas, o crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil, bem como um aumento significativo da temática da formação de professores. Destaca que nos anos 90, a maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial e que nos anos 2000, o foco passou ser o da identidade profissional docente.

Nesse período, as vozes dos professores são evidenciadas nos trabalhos. A autora considera isso importante, mas alerta para o cuidado necessário para que suas narrativas sejam entendidas a partir e dentro de um contexto específico de sua produção. Tais pesquisas tinham como objetivo conhecer o trabalho dos professores e suas vivências e como isso impactava na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A preocupação com a formação inicial também é apresentada por Gatti (2010) ao analisar a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: legislação, características sócio-educacionais dos licenciandos, características dos cursos formadores e os currículos e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Se a temática da formação inicial ainda requer mais pesquisas, o mesmo pode-se afirmar a respeito do início da carreira docente⁶.

Mariano (2005), em seu estudo de estado da arte, comprova isso ao analisar a temática sobre a formação de professores nas pesquisas nos anos 1990 e primeiros anos do século XXI, a qual teve um aumento de 6% para 25%. O autor destaca que a formação de professores é tomada na vertente de processo contínuo, apontando a importância das pesquisas que focalizem o início da docência, como fase de transição do ser estudante para o ser professor, marcado por sentimentos de sobrevivência, descoberta e pelo choque da realidade.

⁶ Desde 2008 ocorrem, bianualmente, Congressos Internacionais sobre Professores Principiantes, organizados em diferentes países, como Espanha, Argentina, Chile, Brasil e República Dominicana. Os congressos realizados discutem, entre diferentes pesquisadores do mundo, sobre a inserção profissional do professor iniciante, trazendo à tona as dificuldades, expectativas, formas de apoio ou não e o desenvolvimento desse profissional quando de sua entrada na docência nos contextos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Ver em: <http://congressoprinc.com.br>

O início da docência como a fase inicial do processo de aprender a ser professor é, por isso, fundamental para a permanência ou não na carreira. A análise realizada por Mariano (2005) apontou que houve poucos trabalhos sobre a temática professor iniciante na ANPED e no ENDIPE (0,2% e 0,3%, respectivamente) e que a maioria deles está na região Sudeste, nas instituições UNESP (Araraquara) e na UFSCar⁷.

Ferreira (2014), em sua pesquisa sobre o início de carreira de professores da zona rural, realiza um levantamento sobre dissertações e teses produzidas no Brasil acerca da temática do professor iniciante e do início de carreira, atualizando os dados apresentados por André (2000), Mariano (2005) e por Gama (2007).

No levantamento realizado por Ferreira (2014) retoma-se o já evidenciado em pesquisas anteriores sobre o aumento da temática nas pesquisas no período de 1983 a 2011, sendo o ano de 2010, o ano com maior produção. Destaca-se o fato da maioria da produção de pesquisas estarem na região sudeste, notadamente, no estado de São Paulo. Em 28 anos, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aparece como a instituição na qual foram realizadas 20 pesquisas sobre professor iniciante. Ainda sobre a UFSCar, a autora aponta que, a partir de 2005, pesquisas sobre Programas de Mentoria são realizadas quase que exclusivamente por esta instituição.

Em suas análises sobre o levantamento a respeito da temática do professor iniciante e início da docência, Ferreira (2014) destaca que a maioria das pesquisas é sobre professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as temáticas das pesquisas, os enfoques mais frequentes são: dilemas e superação no início da docência, trabalho docente e subjetividade, construção e mobilização dos saberes e aprendizagem da docência. Para essa autora há ainda temas pouco explorados pelas pesquisas sobre professor iniciante e início da docência no Brasil, como destacado pelo estudo de André (2000).

Ferreira (2014) ao comparar os enfoques abordados em pesquisas em outros países, notadamente os da América Latina, mostram-se semelhanças,

⁷ Ressalta-se o fato de que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar é referência nacional de pesquisas que versam sobre o início da docência e temáticas correlatas como a do professor iniciante.

principalmente no que se refere aos dilemas quando da inserção na profissão. Todavia, há muitos trabalhos focando a temática sobre experiências de acompanhamento e formação dos professores iniciantes, e poucas pesquisas brasileiras abordando sobre a construção dos saberes docentes pelos iniciantes.

Baseando-se em Mariano (2012), Ferreira (2014) aponta que faltam políticas públicas adequadas e de longo prazo para a inserção dos iniciantes na profissão docente, mesmo que ocorram iniciativas de acompanhamento promovidas por algumas universidades. A autora enfatiza a distância entre formação inicial e a inserção de professores iniciantes nas escolas, evidenciando as dificuldades na preparação desses para ingressarem nas escolas brasileiras. Ou seja, será com pouco preparo e em condições adversas de trabalho que o professor iniciante se inserirá na profissão.

Sendo uma fase marcada pelos conflitos, desafios, alegrias, solidão, sobrevivência, agruras e descobertas, o início da docência apresenta-se como parte de um processo *continuum*, o qual inicia-se mesmo antes da formação inicial – com as marcas das trajetórias pessoais e escolares – e segue nas etapas seguintes, que constituem o professor iniciante em experiente. Mas como podem ocorrer esses processos? Os professores têm possibilidades e momentos para refletir sobre isso? Se ainda são escassas as pesquisas que focam no professor iniciante, tratar a temática do professor experiente, torna-se importante.

Abordar a temática do professor experiente é imprescindível para que possamos entender as fases que seguem ao início da docência, além de conhecermos características e necessidades formativas desse momento do desenvolvimento profissional.

Como apontado pela literatura (HUBERMAN, 1992; MIZUKAMI et al., 2010; MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2009), as pesquisas sobre os primeiros anos de docência apontam que, via de regra, os iniciantes passam por este momento, a maioria com sofrimento e dificuldades. Contudo, há poucos estudos que evidenciam o que ocorre após esta turbulenta fase. Como após vivenciar tantas dificuldades do início da docência este professor constitui seus saberes? Como e porquê se permanece na docência? Como e o quê é

expresso pela base do conhecimento de professoras experientes em situações de interações com professoras iniciantes e licenciandas?

1.1. Pesquisas sobre professores experientes: o que os estudos brasileiros revelam?

Com o objetivo de apresentar um mapeamento sobre a temática do professor experiente nas pesquisas brasileiras, realizamos uma consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes, em dois momentos: o primeiro em abril de 2017 e o outro em maio de 2018, para atualização dos dados. A partir do termo-chave "professor experiente" chegamos ao total de 68 trabalhos, no período de 1994 a 2018.

Das pesquisas registradas neste banco, 44 são dissertações (20 na área da Educação) e 24 teses (sendo 18 na área de Educação). Há ainda, pesquisas que abordam a importância dos conhecimentos de profissionais experientes, como médicos, enfermeiros e engenheiros. Percebemos que há um crescimento da temática pesquisada a partir dos anos 2007.

Ocorrem algumas semelhanças com o levantamento realizado por Ferreira (2014), ao focar em pesquisas sobre professores iniciantes e início da docência: a maioria dos trabalhos concentra-se na região Sudeste (53), Região Sul (06), Centro Oeste (05), Região Nordeste (04), Região Norte (0). Destaca-se que, a maioria das pesquisas é desenvolvida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 16 trabalhos, seguida da PUC-SP, com 10 e UNESP, com 08.

Como o foco deste trabalho está centrado na base de conhecimento para o ensino de professores experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental indicamos aqui somente as pesquisas que estão relacionadas diretamente à nossa temática, na área da educação. Desta forma, as pesquisas cujo eixo centra-se em professores experientes de outros níveis ou modalidades de ensino não estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: O tema do professor experiente nas pesquisas brasileiras.

Autor(a)/ano	Nível	Instituição	Temática
CARDOZO (2003)	Mestrado	PUC-RIO	Parceria universidade-escola por meio das aprendizagens dos estágios.
LIMA (2005)	Doutorado	UFRN	Formação em serviço de professoras experientes.

RINALDI (2006)	Mestrado	UFSCar	Base de conhecimento e desenvolvimento profissional de professoras experientes Programa de Mentoria.
TÂNIA (2007)	Mestrado	UFPE	Fazer docente e interação entre professoras iniciantes e experientes
ALBUQUERQUE (2007)	Mestrado	PUC-RJ	Interações entre professores experientes que atuam como regentes e recebem estagiários em suas salas de aula.
SANTOS (2009)	Mestrado ⁸	UFPE	Representações sociais de professoras experientes e iniciantes acerca do autismo infantil.
AQUINO (2009)	Mestrado	UNESP	Trabalho docente de professoras iniciantes e experientes.
FRANÇA (2009)	Mestrado	UFMG	Processos de inclusão/exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na atuação de professoras experientes.
MIGLIORANÇA (2010)	Doutorado	UFSCar	Aprendizagens de três professoras iniciantes em interação com professoras experientes em um programa de mentoria.
PIERI (2010)	Mestrado	UFSCar	Aprendizagens de três professoras iniciantes e uma professora experiente em um programa de mentoria.
LEAL (2011)	Mestrado	UFSCar	Base de conhecimento docente de um professor de Educação Física experiente.
MATIAS (2012)	Mestrado	UFV	Percursos formativos de professoras experientes a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional
VASQUES (2012)	Mestrado	UNESP	Concepções de estágio supervisionado para a formação de professores experientes.
CARVALHO (2012)	Doutorado	UFMG	Narrativas de alunas professoras experientes que simultaneamente vivenciam a condição de docente/discente.
RODRIGUES (2013)	Doutorado	UFSCar	Base de conhecimento para o ensino de professores do 1º ano do Ensino Fundamental.
BORGES (2013)	Mestrado	UFSCar	Aprendizagens docentes de professores experientes que atuam como tutores-regentes no programa de estágio supervisionado.
COSTA (2013)	Mestrado	UFSCar	Características de um bom professor e de um professor experiente identificadas em uma professora iniciante de Educação Física.
MASSETTO (2014)	Mestrado	UFSCar	Contribuições de um programa de

⁸ Mestrado em Psicologia.

			mentoria para a formação de professores iniciantes em interação com professores experientes.
PIRES (2014)	Mestrado	UFMT	Políticas de formação de professores do e para o campo, bem como sua atuação nesse ambiente de vida e de trabalho.
SANTOS (2014)	Mestrado	PUC-SP	Emoções e sentimentos de professores iniciantes e papel do coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) nesse início da docência.
GOMES (2014)	Mestrado	PUC-SP	Iniciação à carreira e dificuldades didáticas enfrentadas por professores iniciantes e professoras experientes.
SOUSA (2015)	Mestrado	UFTM	Inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente.
GOBATO (2016)	Mestrado	UFSCar	Elementos da trajetória pessoal e profissional na construção da identidade docente e de mentor de professores experientes participantes de um programa de mentoria.
CARDOSO (2016)	Doutorado	UFSCar	Limites e contribuições de um espaço híbrido como ambiente de interlocução entre licenciandas em Pedagogia, na modalidade a distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
MONTEZUMA (2016)	Doutorado	UFSCar	Narrativas autobiográficas de professoras polivalentes e experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais, considerando os processos formativos vivenciados e os programas de Educação Matemática para os Anos Iniciais–EMAI e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC-Matemática.
BUENO (2016)	Mestrado	UNESP	Interações entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, durante o estágio supervisionado de prática de ensino.
MARCATO (2016)	Doutorado	UNESP	Narrativas de Professoras Iniciantes e Experientes sobre indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade.
MOURA (2016)	Mestrado	UNESP	Práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora

			experiente.
AMORIM (2016)	Mestrado	UNESP	Trajetórias docentes de professores iniciantes antes de serem considerados experientes.
BORGES (2017)	Doutorado	UFSCar	Atuação de mentores - professores experientes, que orientam, acompanham e apoiam professores em início de carreira nas suas primeiras inserções profissionais em um programa de mentoria.
MASSETTO (2018)	Doutorado	UFSCar	Aprendizagens profissionais e as experiências emocionais de professoras experientes expressas ao longo de sua participação em um programa de formação online.

Fonte:elaborado pela autora.

Desses trabalhos, selecionamos 31 pesquisas que abordavam de alguma forma a temática do professor experiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por entendermos que a construção da base de conhecimento para a docência está intimamente relacionada aos contextos nos quais os professores estão inseridos e quais aprendizagens são requeridas para atuar nestes contextos, dependendo das características dos estudantes. Assim, a base de conhecimento para a docência deve considerar o caráter de atividade situada desta profissão, como indicado por Marcelo Garcia e Vaillant (2009).

De modo geral, as pesquisas, aqui analisadas, indicaram como característica comum a todos esses professores experientes: as percepções sobre o desenvolvimento profissional em uma perspectiva de processo contínuo ao longo da vida. Em todas as pesquisas, esses professores demonstraram disposição de participar de momentos formativos.

Ao aceitarem participar de programas e cursos de formação continuada, mostraram estarem abertos à aprendizagem de novas teorias, novas propostas metodológicas e temáticas, bem como a socializarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas com outros professores e/ou pesquisadores.

Lima (2005) e Carvalho (2012) investigaram a formação continuada de professoras experientes que cursaram a graduação em Pedagogia, ocupando assim, a simultaneidade da condição de ser discente/professora. Os estudos foram produzidos em ambientes diferentes: o de Lima (2005), no Piauí, e o de Carvalho (2012), em Minas Gerais, mas apontaram semelhanças em suas análises e resultados. Ambas as pesquisas indicaram as potencialidades da formação em serviço, sendo o curso de Pedagogia o seu lócus. Tais cursos ao

utilizarem os conhecimentos e as práticas docentes, desencadearam novas reflexões sobre as práticas dessas professoras. Assim, com a conclusão do curso de Magistério, elas não entenderam sua formação inicial como algo acabado: buscaram a graduação em Pedagogia como promotor de seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, os espaços-tempos de formação, antes delimitados, ganharam outros formatos com o avanço tecnológico. Assim, o processo de desenvolvimento profissional pode valer-se da educação a distância para promover momentos de aprendizagem e de compartilhamento de conhecimentos.

Assim, as pesquisas realizadas por Rinaldi (2006 e 2009); Migliorança (2010); Pieri (2010); Rodrigues (2013), Borges (2013 e 2017); Massetto (2014 e 2018), Gobato (2016) e Cardoso (2016), tiveram como contexto o Programa de Mentoria -realizado pela UFSCar- em diferentes períodos, utilizando o ambiente virtual como possibilidade para a formação continuada de professoras experientes. Nesses trabalhos, as professoras experientes atuaram como mentoras de professoras iniciantes. A pesquisa de Cardoso (2016) apresentou características semelhantes as citadas anteriormente, pautando-se no acompanhamento de professoras iniciantes por experientes no Programa 3º Espaço⁹.

Esses trabalhos utilizaram os conhecimentos e a experiência docente como centro do processo formativo, valendo-se das narrativas de professoras experientes e de suas atuações como mentoras como forma de compreensão sobre a docência, de sua base de conhecimento e sobre seus desafios. Nos processos de mentoria, as relações e o diálogo intergeracional foram estabelecidos em ambientes virtuais, possibilitando a troca de conhecimentos e a construção de comunidades de práticas.

Os resultados dessas pesquisas indicaram dilemas, aprendizagens e dificuldades presentes no período de iniciação à docência, como demonstrado em outros estudos e em referenciais teóricos da área. As análises apontaram

⁹ O 3º Espaço foi o ambiente da pesquisa-intervenção que envolveu licenciandas em Pedagogia, na modalidade a distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mentoradas) e pesquisadoras-formadoras da UFSCar, com o propósito de discutir a base de conhecimento docente, a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores. O programa foi realizado pelo Portal dos Professores da UFSCar.

para a necessidade de um acompanhamento, via mentoria, realizada por um professor mais experiente, com o objetivo de apoiar e auxiliar o processo de indução, após processo formativo específico para assumir tais funções. Evidenciaram a importância das interações entre iniciantes e experientes, considerando as experiências de ensino e aprendizagem¹⁰ sobre a docência, de modo geral, e sobre conteúdos específicos, como alfabetização (RODRIGUES, 2013).

Salientamos, por meio das análises dessas pesquisas, que ao partirem da perspectiva dos conhecimentos de professores experientes como metodologia de pesquisa, assim como metodologias de intervenção, ampliaram-se as possibilidades de reflexão sobre a prática e as interações entre as participantes dessas pesquisas. Assim, por meio de narrativas de professoras experientes que atuaram como mentoras em Programas de Mentoria, seus conhecimentos foram socializados junto à professoras iniciantes e/ou licenciandas, auxiliando na construção de novas práticas pedagógicas por meio da alteração e da reflexão acerca da base de conhecimento para o ensino, via conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ainda a partir dessas pesquisas, destacamos os seguintes elementos que caracterizam as professoras experientes: trajetória pessoal e profissional (infância, escolarização, dificuldades no início da carreira, apoio de outras professoras no início da profissão, cursos de formação continuada) e base de conhecimentos sólida.

As análises desses trabalhos indicaram que professores iniciantes têm suas práticas profissionais influenciadas por seu contexto de atuação e pela formação, que acabam constituindo-se como desafios, mas que podem ser amenizados com o auxílio de um mentor. Com relação aos professores que atuaram como mentores, observou-se que as suas experiências profissionais são a base de seu conhecimento para atuarem na mentoria, ao passo que essa base também se modifica devido à atuação nessa nova função. Apontaram ainda, ser necessário um planejamento que considere as especificidades da

¹⁰ As experiências de ensino e aprendizagem são compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes e implementadas pelas professoras iniciantes a partir de temas apontados como sendo de seu interesse. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

experiência profissional, do trabalho exercido pelos participantes em suas escolas e do desenvolvimento da identidade de mentor para que possam atuar como mentores em programas de indução.

A potencialidade de programas de indução à docência e sua contribuição para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes momentos da carreira, pode construir novos e diferentes conhecimentos, os quais impactam na base de conhecimento para o ensino de todos os envolvidos. Assim, esses programas funcionam como ampliação dos espaços e oportunidades de socialização e aprendizagem da docência, como indica Arroyo (2000, p. 124):

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, TV? (ARROYO, 2000, p. 124)

Além das pesquisas já mencionadas, outras indicaram a possibilidade de socialização do "ofício de ser professor" por meio dos estágios supervisionados.

Para Albuquerque (2007), Tânia (2007), Cardozo (2003), Vasques (2012) e Bueno (2016) que analisaram experiências de interações entre professores iniciantes e experientes, por meio dos estágios em realidades escolares diferentes, evidenciou-se o papel de professores experientes das escolas como co-formadores dos estagiários. As análises indicaram potencialidades na aproximação da escola com a universidade, promovendo reflexões aos professores experientes sobre suas práticas e socialização de seus conhecimentos como forma de colaboração ao processo de formação dos estagiários. Os estudos destacaram que os saberes da experiência são fundamentais para a formação de futuros professores. Contudo, indicaram que esses saberes são pouco reconhecidos pelo ambiente acadêmico, contradizendo assim, os debates e estudos que apontam sobre a importância desses saberes construídos pelos professores no exercício diário da docência.

O trabalho de Bueno (2016), em especial, indicou a importância do eixo das relações intergeracionais, enfatizando a experiência docente nos

processos de formação de futuros professores, por meio do estágio supervisionado. Os dados evidenciaram as limitações do modelo atual de formação de professores, descolada da realidade da escola, no qual os licenciandos têm poucas oportunidades de vivenciar a futura profissão ainda no processo de formação inicial, o que impacta no trabalho docente e nas percepções sobre ele.

A aproximação de licenciandos da prática pedagógica e de seu futuro ambiente de trabalho, retoma a importância de uma formação inicial que possibilite a interconexão teoria/prática, para Santos (2007):

[...] estas polarizações [teoria x prática] precisam ser mais bem examinadas. O professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica. [...] O problema é que a atividade docente tem sido, muitas vezes, exercida a partir do senso comum. (SANTOS, 2007, p. 250-251)

As aproximações entre licenciandos, professores iniciantes e professores experientes, quer por meio dos estágios ou por programas de indução, explicitam a necessidade de estabelecimento mais profícuo entre formação inicial e continuada.

Assim, os trabalhos de Aquino (2009), Costa (2013), Gomes (2014), Pires (2014), Santos (2014), Sousa (2015), Amorim (2016), Moura (2016) e Marcato (2016) são importantes para repensarmos os modelos e formatos de formação inicial e continuada a partir das especificidades dos momentos nos quais cada um se encontra no desenvolvimento profissional. Desta forma, licenciandos, professores iniciantes e experientes apresentam necessidades formativas diferentes. As análises indicaram a importância de planejar o processo de formação continuada, considerando as especificidades dos professores iniciantes (expectativas, anseios e os conhecimentos anteriores), abordando também a tríade cognição, afetividade e motricidade.

As análises desses trabalhos apontaram avanços nas políticas existentes após a LDB 9394/96, quais sejam: 1. abordagem de temáticas antes não mencionadas como educação do campo e inclusão de pessoas com deficiências, por exemplo, mas que ainda que não valorizem o trabalho docente dos professores que atuam nesses espaços e com essas temáticas; 2. a importância da formação inicial; 3. os limites da formação inicial para inserção

na profissão; 4. desafios das práticas pedagógicas; 5. interações com professores experientes como forma de aprendizagem da docência; 6. a importância da gestão da escola e 7. que a construção da identidade docente é um processo constante e influenciado pela atuação profissional.

Verificamos por meio dessas pesquisas, que algumas das dificuldades apontadas e enfrentadas pelos professores iniciantes, principalmente, são atribuídas como falhas dos cursos de formação inicial. Diante dessas afirmativas, cabe refletir: seria o curso de formação inicial capaz de suprir todas as demandas e necessidades para a inserção à profissão docente? É preciso destacar que nenhum curso de formação inicial, em nenhuma área, garante plenamente todas as aprendizagens necessárias ao exercício da profissão. A formação inicial é primeira etapa formal da trajetória de desenvolvimento profissional.

No caso de aprendizagem de temáticas ou conteúdos específicos, como abordados por Marcato (2016), ao tratar a temática da inclusão, e Moura (2016), ao focar na alfabetização, evidencia-se que há uma necessidade de formação anterior ao ingresso na carreira docente para que os licenciados vivenciem práticas educativas orientadas para a questão da inclusão escolar e a importância de programas ou políticas de iniciação à docência que abordem a temática da inclusão e que a inserção na carreira. Essas pesquisas indicaram ainda que as salas de aula de ensino regular possam contar com dois mentores experientes (um da Educação Especial e outro do ensino comum) para que exerçam um trabalho colaborativo e que as práticas pedagógicas inclusivas e a alfabetização são temas pouco abordados na formação inicial dada à sua complexidade. Esses aspectos impactariam, fortemente, a iniciação à docência.

A intersecção entre teoria e prática também pode ser analisada pelo viés de como as pesquisas focaram nos conhecimentos dos professores experientes. Todas as pesquisas citadas, em seus variados formatos, referiram-se à valorização e importância dada aos conhecimentos práticos e à experiência profissional dos professores experientes. Isso pode ser observado em todas as análises de dados e em algumas pesquisas que se valeram desse pressuposto ao mesmo tempo como metodologia e dados da pesquisa.

Dessa forma, temos as pesquisas de Leal (2011) e Rodrigues (2013), que partiram do pressuposto de que a experiência docente e sua base de conhecimentos podem possibilitar a construção de indicadores para a docência. Esses autores apresentaram e analisaram quais conhecimentos, os professores devem dominar para que possam ensinar. Da mesma forma, ao saberem isso, puderam indicar quais conhecimentos/conteúdos os estudantes devem aprender, de acordo com a etapa de ensino a qual se encontram.

As pesquisas de Santos (2009), França (2009), Matias (2012) e Montezuma (2016) jogaram luz nas práticas de professores experientes, indicando que mesmo entre eles há diferenças no que diz respeito às percepções e à base de conhecimentos de conteúdos específicos. Ou seja, indicaram que não há uma linearidade e nem homogeneidade no processo de constituição dessa experiência. Como exemplos, temos as pesquisas realizadas por Santos (2009) e por França (2009).

Santos (2009) ao investigar as representações sociais de professoras experientes sobre o autismo, apontou que mesmo sendo professoras experientes, as representações sociais refletiam a polissemia acerca do conhecimento teórico e científico sobre o transtorno, impactando as práticas pedagógicas dessas professoras. De acordo com o contato direto ou não com essas crianças, as professoras construíram significados sobre autistas e autismos, a partir dos conhecimentos teórico-práticos, embasados em aportes da psicanálise, neurociências, da linguagem midiática. França (2009) ao caracterizar as práticas de professores experientes de ciências da natureza junto à turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, focando no processo de inclusão/exclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, apontou perspectivas diferentes entre as duas professoras sobre o que era incluir e excluir nas aulas de ciências. Uma das professoras mostrou preocupação em socializar os estudantes na cultura escolar, explicando ou traduzindo termos desconhecidos por eles. A outra professora procurou estabelecer conexões entre o conteúdo de ciências ensinado com as experiências cotidianas dos estudantes. Para ambas, não havia influência de questões de gênero, classe social e etnia à aprendizagem dos conteúdos de ciências e enfatizam as atividades escritas como forma dos estudantes demonstrarem os conhecimentos adquiridos.

Os trabalhos de Leal (2011), Matias (2012), Moura (2016) e Montezuma (2016), apontaram que além dos conhecimentos específicos acerca de determinado conteúdo, os professores experientes mobilizam outros conhecimentos, mais voltados à gestão da aula, envolvendo diferentes estratégias de ensino, como por exemplo, a gestão do tempo e do espaço, a fim de promover aprendizagens. Indicaram ainda, a importância de relacionar o cotidiano dos estudantes dentro e fora da escola, ampliando e desenvolvendo sua cultura corporal, de forma crítica e autônoma. Destacaram os seguintes aspectos: a necessidade da escola promover momentos de desenvolvimento dos processos de ensino, de aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente; considerar as experiências escolares anteriores dos professores, de quando ainda eram estudantes; os impactos da formação em serviço como mais significativa que a formação inicial e a experiência cotidiana em sala de aula como fonte de segurança para a sua prática e os impactos, a partir da participação em programas de formação continuada, na constituição da identidade e nas práticas pedagógicas de professores experientes, de forma específica, em seu desenvolvimento profissional, de modo geral.

Ao apresentarem as trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores experientes, bem como suas práticas pedagógicas, todas essas pesquisas ampliaram a perspectiva de formação baseada não somente em aspectos de cursos certificados, trazendo as dimensões da vida desses professores. Ao fazerem isso, desconstruíram o que, usualmente, é concebido e realizado na formação de professores. Nas palavras de Freire (2001):

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2001, p. 80).

Dessa forma, ao analisarmos o conjunto de todos os trabalhos mencionados anteriormente, percebemos que há, principalmente, pesquisas que evidenciaram a interação entre professores experientes com iniciantes, demonstrando os saberes e conhecimentos que os primeiros têm e como isso

pode contribuir para o processo de inserção dos segundos na docência, por meio do apoio sistematizado.

Destacamos ainda que, os estudos que tiveram como foco o professor experiente, abordaram, principalmente, a base do conhecimento docente, indicando a natureza desses conhecimentos e como eles se apresentam no cotidiano escolar. Ainda há pouca exploração sobre formas de acessar os conhecimentos de professoras experientes, essa base e quais fatores os influenciam. Nossa pesquisa centrou-se, em específico, nesses aspectos, buscando acessá-los e identificando o que emerge deles em momentos formativos de interação entre professoras em diferentes momentos da carreira.

1.1.1. A expertise visitada por diferentes olhares: pesquisas na Base Eric

Com o objetivo de ampliar a discussão acerca do que vem sendo produzido sobre a temática do professor experiente, com foco em sua *expertise*, realizamos um levantamento, no período de março a julho de 2018, na Base Eric (Institute Education Sciences)¹¹, abarcando publicações dos últimos 10 anos. Destacamos que, inicialmente, ao utilizarmos o descritor "expertise" chegamos a um total de 669 artigos. Contudo, ao lermos seus títulos e resumos, constatamos que boa parte dos artigos era da área da saúde, principalmente da Medicina, Enfermagem e Psicologia. Áreas como Tecnologia, Arquitetura e Engenharias também valem-se do termo. Nesses artigos, o conceito "expertise" é utilizado para caracterizar um profissional especialista em sua área e que domina um conjunto de habilidades teóricas e práticas distinguindo-se dos demais profissionais. Contudo, precisávamos delimitar a busca por artigos que tivessem como foco a "expertise" docente.

Neste processo, utilizamos o termo-chave "expertise teacher". Escolhemos como recorte temporal, os últimos 10 anos, traçando certa proximidade com os critérios realizados no levantamento das dissertações e teses brasileiras. Assim, localizamos 332 artigos. Desse total, refinamos a busca tendo como critério o nível de ensino abordado nos artigos, adequando o que em alguns países é chamado de educação primária com os anos iniciais

¹¹ A Base Eric reúne pesquisas publicadas em diferentes revistas de educação de diversos países. Disponível em <https://eric.ed.gov/>. Acesso:

do Ensino Fundamental brasileiro, chegando a um total de 36 artigos, como exposto no quadro:

Quadro 2 - Artigos da Base Eric

Autor/autores	Título do artigo/Revista/Ano	Temática
Gibson, Sharan A.	Reading Recovery[R] Teacher Expertise: Gaining and Structuring Content Knowledge for Early Literacy Intervention Literacy Teaching and Learning, 2010	Qualidade e as características da experiência dos professores de intervenção em Recuperação de Leitura em consciência fonológica.
Milne, Louise; Eames, Chris	Teacher Responses to a Planning Framework for Junior Technology Classes Learning outside the Classroom— Design and Technology Education, 2011.	A tecnologia como suporte e melhoria para o planejamento realizado por professores.
Carlisle, Joanne F.; Kelcey, Ben; Rosaen, Cheryl; Phelps, Geoffrey; Vereb, Anita	A Framework for Analysis of Case Studies of Reading Lessons Journal of Education and Training Studies, 2013	Análise das instruções de leitura pelos professores mais e menos experientes.
Dix, Stephanie; Cawkwell, Gail	The Influence of Peer Group Response: Building a Teacher and Student Expertise in the Writing Classroom English Teaching: Practice and Critique, 2011.	A construção da confiança de professores em seu ensino da escrita e da leitura a partir da participação em um grupos colaborativo.
Hernandez, Donald J. –	PreK-3rd: Next Steps for State Longitudinal Data Systems. PreK-3rd Policy Action Brief. No. Eight. Foundation for Child Development, 2012	Avaliação dos impactos, a partir de dados longitudinais, na aprendizagem dos estudantes a partir da participação de professores em programas de formação
Massachusetts (2012)	Listening to Experts: What Massachusetts Teachers Are Saying about Time and Learning and the Expanded Learning Time Initiative. Massachusetts, 2012.	Os impactos da escola de tempo integral para professores e estudantes.
Inglis, Gillian	Reconstructing Parents' Meetings in Primary Schools: The Teacher as Expert, the Parent as Advocate and the Pupil as Self-Advocate – Center for Educational Policy Studies Journal, 2012.	Competências de professores para a condução de reunião com familiares dos estudantes.
Polat, Elif; Adiguzel, Tufan; Akgun, Ozcan Erkan –	Adaptive Web-Assisted Learning System for Students with Specific Learning Disabilities: A Needs Analysis Study Educational Sciences: Theory and Practice, 2012.	Uso da tecnologia para aprendizagem assistiva de estudantes com deficiências.
Polly, Drew	Supporting Mathematics Instruction with an Expert Coaching Model.	Apoio especializado a professores de

	Mathematics Teacher Education and Development, 2012	Matemática para desenvolvimento das habilidades de instrução.
Magen-Nagar, Noga; Peled, Bracha	Characteristics of Israeli School Teachers in Computer-Based Learning Environments. Journal of Educators Online, 2013	Características de professores em ambientes de aprendizagem baseados no uso de computadores.
Lee, Kar-Tin	Professional Learning to Nurture Adaptive Teachers International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Conference on Educational Technologies (ICEduTech) (Kuala Lumpur, Malaysia, Nov 29-Dec 1, 2013)	Programa de formação continuada para professores utilizando a robótica.
Dressler, Roswita	Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners TESL Canada Journal, v32 n1 p42-52 2014	O ensino e a identidade linguística de crianças de 6 a 8 anos a partir de um programa de formação continuada para professores.
Pawan, Faridah; Fan, Wenfang	Sustaining Expertise through Collaborative/Peer-Mediated and Individual Reflections: The Experiences of Chinese English Language Teachers Teacher Education Quarterly, v41 n4 p71-88 Fall 2014	Experiências colaborativas e reflexões de professores chineses sobre o ensino de língua inglesa em escolas de ensino fundamental.
Takahashi, Akihiko	The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners Mathematics Teacher Education and Development, v16 n1 2014	Uso de Lesson Study (aulas observadas e analisadas por grupos de professores) como desenvolvimento dos professores no ensino de Matemática.
Ryan, Sharon; Whitebook, Marcy; Cassidy, Deborah –	Strengthening the Math-Related Teaching Practices of the Early Care and Education Workforce: Insights from Experts. Policy Report Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley, 2014	Fortalecimento dos conhecimentos de professores para a melhoria do ensino de Matemática.
Liu, Chunyu; Liu, Yanling; Guo, Cheng; Lan, Haiying –	Preliminary Exploration of the Mental Health Education Competency Survey of Primary and Middle School Head Teachers. Journal of Education and Training Studies, 2014	Desenvolvimento de competências em professores acerca de sua saúde mental e de seus estudantes.
Sampson, Demetrios G., Ed.; Spector, J. Michael, Ed.; Ifenthaler, Dirk, Ed.; Isaias, Pedro, Ed. – International Association for Development of the Information Society,	Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (11th,	Contribuições da tecnologia para o desenvolvimento profissional de professores.

2014	Porto, Portugal, October 25-27, 2014)	
Yusop, Yusni Mohamad; Sumari, Melati; Mohamed, Fatanah; Said, Shahriza; Azeez, Mohd Ibrahim K.; Jamil, Mohd Ridhuan Mohd	The Needs Analysis in Self-Concept Module Development– Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2015	Uso de autoconceito como forma de desenvolvimento profissional de estudantes e de melhoria de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental.
Shimura, Takashi	Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise Review of International Geographical Education Online, 2015	Desafios para o ensino de geografia na escola primária do Japão, a partir das perspectivas do currículo e dos níveis de especialização dos professores.
Salinas-Silva, Victor; Perez-Gallardo, Patricio; Arenas-Martija, Andoni	Defining Primary Geography from Teachers' Expertise: What Chilean Teachers Mean by Geography Review of International Geographical Education Online, 2015	Concepções de professores chilenos acerca do que é geografia e seu ensino.
Jensen, Ben; Roberts-Hull, Katie; Magee, Jacqueline & Ginnivan, Leah.	Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems, 2016 National Center on Education and the Economy, 2016.	Qualidade do professor dos anos iniciais nos sistemas de alto desempenho
Grossman, Jill; Cawn, Brad	Ambitious Leadership: A Case Study of Aligning English Curriculum to College- and Career-Ready Standards at Cardenas New Leaders, 2016	Melhoria das competências instrucionais de professores de ensino fundamental.
Supovitz, Jonathan; Fink, Ryan; Newman, Bobbi –	From the Inside In: Common Core Knowledge and Communication within Schools AERA Open, 2016	Desenvolvimento de habilidades comunicativas para melhoria da relação entre escola e comunidade.
Yu, Yong; Hunt, Jean Ann	A Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education– Global Education Review, 2016	Impactos da aprendizagem experiencial na formação inicial de professores.
Van Boxtel, Joanne M.	Common core expertise for special education teachers: what do special education administrators think is important? Teacher Education Quarterly, v44 n3 p57-73 Sum, 2017	Formação de professores para atuação na educação especial.
Discoll, Kerryn	Primary School Mathematics Leaders' Views of Their Mathematics Leadership Role Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Research Group	O papel de professores líderes na melhoria do ensino de Matemática

	of Australasia (MEGA) (40th, Melbourne, Victoria, Australia, 2017).	
Macias, Angela.	Teacher-Led Professional Development: A Proposal for a Bottom-up Structure Approach. International Journal of Teacher Leadership, v8 n1 p76-91 Spr 2017.	Modelo de desenvolvimento profissional docente a partir dos próprios professores.
Begic, Jasna Šulentic; Begic, Amir; Škojo, Tihana	Opinions of University Music Teachers on the Musical Competencies Necessary for Primary Education Teachers International Journal of Higher Education, v6 n1 p197-208 2017	Competências para professores que ensinam Música nos anos iniciais.
Öztürk, Ayse; Dogan, Gülay Özdemir	Effective Children's Rights Education from the Perspectives of Expert Teachers in Children's Rights Education: A Turkish Sample Journal of Education and Learning, 2017	Conhecimentos de professores especialistas em educação dos direitos das crianças.
Hermann-Wilmarth, Jill M.; Lannen, Rosemary; Ryan, Caitlin L.	Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility— Journal of Language and Literacy Education, 2017	Intersecção pedagogia crítica de alfabetização, pedagogia queer e tópicos transgêneros para a aprendizagem da escrita.
Rheingold, Alison; Seaman, Jayson	The Use-Value of Real-World Projects: Children and Local Experts Connecting through School Work Dialogic Pedagogy, 2017	Conhecimentos de professores para o desenvolvimento de projetos junto aos estudantes de ensino fundamental.
Sripai, Sunan; Wanawan, Ketkanok	Latent Profile Analysis of the Good Teacher Characteristics in the 21st Century in the Northeastern Region of Thailand Educational Research and Reviews, 2018	Características de professores considerados bons para o ensino no século XXI.
Oyeniran, Rassidy; Anchomese, Ishmael Bonjah	Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals Journal of Educational Issues, v4 n1 p148-173 2018	Impactos da presença feminina de diretoras em escolas primárias.
Savard, Annie; Cyr, Stéphane	A Waterfall Model for Providing Professional Development for Elementary School Teachers: A Pilot Project to Implement a Competency-Based Approach Global Education Review, v5 n3 p165-182 2018	Desenvolvimento profissional baseado em competências para professores do ensino fundamental.

Fonte: elaboração da autora.

A análise do levantamento das pesquisas indicou que há uma preocupação, por parte de diferentes países, com as competências ou habilidades que os professores dos anos iniciais¹² devem dominar para ensinar bem. Esta preocupação revelou-se nas discussões acerca do que seria o modelo mais adequado de formação ou preparação para esses professores, nas discussões sobre os conhecimentos de conteúdos específicos de determinadas áreas de conhecimento, na observação e análise de práticas pedagógicas que apresentaram resultados positivos na aprendizagem dos estudantes e na compreensão de quais seriam as características de professores mais eficazes¹³.

Assim, os elementos citados convergem para o estudo da *expertise* docente. Ou seja, há um entendimento de que os conhecimentos para a docência são impactados pela preparação pela qual professores passaram e pela construção do "saber-fazer" em sala de aula, aliadas aos processos de reflexão e de formação continuada.

A respeito da formação inicial de professores para atuarem na educação nos anos iniciais, as pesquisas de Jensen et al (2016), enfocaram a importância de modelos bem-sucedidos já implantados por alguns países, como Japão, Finlândia, Hong Kong e Xangai. Nesses países há a ênfase dada à formação inicial para que os professores sejam eficazes para ensinar, principalmente nas áreas de Ciências, Matemática e Alfabetização. Ressaltaram os seguintes aspectos: necessidade de selecionar bem os professores que possuam os conhecimentos e habilidades específicos que tornam um professor primário eficaz; a formação inicial de professores está focada em como ensinar o currículo do ensino fundamental; apoios de instrução que desenvolvam conhecimentos especializados em professores; desenvolvimento profissional e orientação de professores especialistas que foram promovidos a esses cargos por causa de sua especialidade e capacidade de ajudar outros professores e reconhecimento e promoção para

¹² Substituímos o termo "educação primária", que aparece nos textos originais, por anos iniciais, como utilizado no Brasil.

¹³ Mantivemos os termos que apareceram nos artigos, como eficácia, competência e habilidades, ainda que saibamos que são conceitos polissêmicos e que podem ser utilizados por políticas de cunho neoliberal. Nos textos, esses conceitos pareceram se aproximar, em certa medida, com o que é proposto por Shulman a respeito da base do conhecimento, ou seja, um corpo de conhecimentos próprios da profissão docente.

todos os professores com base em sua experiência, abrangendo a pesquisa na escola, sua capacidade de desenvolver outros professores.

Sobre a formação continuada, Hernandez (2012), Massachusetts (2012), Lee (2013), Takahashi (2014), Yusop et al. (2015), Grossman e Cawn (2016), Macias (2017) e Savard (2018) apontaram que os programas devem: considerar a importância de projetos que emergem das necessidades dos próprios professores e de suas práticas; realizar ações formativas que estimulem conhecimentos, atitudes, hábitos e habilidades de confiança necessárias para a implementação bem-sucedida das reformas curriculares; possibilitar avanços nos repertórios de conhecimento pedagógico de conteúdo, mas também em mudanças em seus níveis de confiança e identidades como professores. Os autores indicaram a importância de atender às necessidades de aprendizagens de adultos (professores), auxiliando o processo individual e coletivamente e de estabelecer atitudes e expectativas positivas em torno da formação recebida. Essas pesquisas demonstraram que o uso de metodologias diferenciadas podem ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional, tais como: o estudo de lição¹⁴ (observações e comentários realizados por professores experientes sobre as aulas de seus colegas) como forma de aprimoramento da prática e situações práticas do cotidiano escolar para promover a construção de competências desejáveis, além de promover a construção de autoconceito positivo que os professores têm sobre suas práticas e sobre os estudantes de suas turmas. Destacaram que é necessário avaliar os programas e as políticas de formação continuada promovidos pelos diferentes sistemas e seus impactos na aprendizagem dos estudantes, considerando que o tempo dos professores destinado ao trabalho na escola pode influenciar seu desenvolvimento profissional e aprendizagem dos estudantes.

Diante do exposto, observamos que a concepção de formação inicial e continuada apresentada nas pesquisas remeteram à noção de desenvolvimento profissional como um processo contínuo, tendo como ênfase a construção de habilidades para o ensino e as condições de trabalho. Assim, dominar os conteúdos específicos e pedagógicos são entendidos como forma

¹⁴ Lesson Studies.

de garantir uma melhor aprendizagem dos estudantes, exigindo reflexão constante sobre a própria prática e redirecionamentos. Os modelos de formação tidos como ideais presumem que os professores experts apresentem um saber-fazer prático que se revela por meio do ensino de conteúdos, gerando aprendizagem em seus estudantes. Contudo, não se trata de domínio de técnicas apenas, mas de uma compreensão ampla do por quê e como ensinar determinado conteúdo.

Com relação ao domínio de conhecimentos relacionados ao ensino de leitura, escrita e alfabetização, de modo geral, as pesquisas de Gibson (2010), Dix e Cawkwell (2011), Carlisle et.al. (2013), Dressler (2014), Pawan e Fan (2014), Grossman e Cawn (2016) abordam a necessidade de construção de instrumentos e técnicas a serem desenvolvidos por professores para melhorar o seu ensino. Essas pesquisas indicaram que: a construção de novos métodos e a reflexão da prática não ocorrem de forma solitária, mas com o compartilhar de dúvidas entre os pares, buscando o aprimoramento do ensino e da aprendizagem; a necessidade de compreender e considerar o raciocínio dos professores em situações de ensino; a utilização de leituras de estudos de caso como forma de refletir sobre o ensino da escrita e da leitura e construir formas de intervenção mais efetivas na aprendizagem dos estudantes; práticas de ensino da escrita e da leitura devem considerar as especificidades dos estudantes, principalmente quando esses possuem outros idiomas e identidades linguísticas diversas; a importância das reflexões colaborativas e trocas de experiências entre professores em diferentes momentos das carreiras sobre o ensino da escrita e da leitura; os impactos da efetivação de comunidades de práticas voltadas à alfabetização; necessidade de alinhar as demandas das reformas curriculares ao que é ensinado nas escolas com relação à alfabetização ou ensino de línguas e a importância de uma alfabetização bem sucedida para o sucesso no prosseguimento dos estudos.

A abordagem do ensino de Matemática foi considerada pelos estudos de Polly (2012), Discoll (2017) e Ryan et.al. (2014). Suas pesquisas evidenciaram: a importância dos apoios e atividades colaborativas aos professores voltadas ao ensino de conteúdos matemáticos, impactos positivos na aprendizagem dos estudantes quando seus professores participaram de formação continuada; a necessidade dos professores dominarem os conteúdos

específicos e pedagógicos da área da Matemática para um melhor ensino; o conhecimento e as competências de que os profissionais necessitam para ensinar matemática a crianças pequenas; estratégias eficazes para educar os profissionais para apoiar o desenvolvimento matemático de crianças pequenas e a importância de tomar a avaliação dos erros cometidos pelas crianças como forma de redirecionar o ensino de conteúdos matemáticos.

O ensino da Geografia foi discutido por Shimura (2015) e Salinas-Silva et.al. (2015), no Japão e no Chile, respectivamente. Os estudos revelaram que: os conhecimentos geográficos são negligenciados ou pouco trabalhados na formação inicial; havia diferenças referentes ao ensino e à aprendizagem dos estudantes de acordo com a formação inicial dos professores para ensinarem Estudos Sociais (que envolve a Geografia); os professores que se especializaram em Estudos Sociais tendiam proativamente a desenvolver seus próprios materiais de ensino personalizados e se concentravam em enfatizar uma ampla gama de desenvolvimento de habilidades escolares em suas aulas; a necessidade de garantir que os professores tivessem tempo suficiente para desenvolver oportunidades educacionais significativas para os alunos fora da sala de aula; capacidade dos professores de desenvolver materiais didáticos customizados dependia de terem ou não se especializado em Estudos Sociais (no caso do Japão), especialmente assuntos geográficos diretamente; necessidade de estabelecer programas continuados de desenvolvimento profissional para aprimorar os conhecimentos do conteúdo geográfico em cursos de formação de professores, com o objetivo de aumentar a expertise geográfica dos professores primários nos dois países.

Com relação aos conhecimentos relativos ao ensino da Música, Begic et.al. (2017) analisaram quais as competências que professores que ensinam música nas primeiras séries do ensino fundamental deveriam possuir para o desenvolvimento das competências necessárias para os estudantes de educação musical. Foram enfatizadas uma formação mais prática, principalmente no tocante ao uso de instrumentos e canto, aumentando a quantidade de aulas práticas e reduzindo a quantidade de aulas teóricas e a introdução de testes de habilidade musical nos exames de admissão para os estudos de formação de professores.

Além dos conteúdos específicos de áreas do conhecimento, o tratamento pedagógico das temáticas da diversidade e da inclusão estiveram presentes em alguns estudos. Polat et.al. (2012), Van Boxtel (2017), Öztürk e Dogan. (2017), Hermann-Wilmarth et.al. (2017) e Oyeniran e Anchomese (2018) analisaram os temas relacionados às questões de diversidade de gênero e sexualidade, inclusão e direitos das crianças, indicando os seguintes aspectos: a necessidade de uma formação de professores para identificar demandas, intervir pedagogicamente e apoiar alunos com deficiências na aprendizagem da escrita/leitura e da matemática, a necessidade de criação de sistemas e estratégias que melhorem o ensino e aprendizagem de estudantes com dislexia, discalculia e disgrafia e a falta de informação/interesse sobre deficiências de aprendizagem específicas.

Essas pesquisas destacaram ainda, que alunos com dificuldades específicas de aprendizagem precisam de um sistema assistido pela Internet que deve ser adaptativo e que a educação para a igualdade de gênero pode ser trabalhada a partir da representatividade de lideranças femininas nas escolas (diretoras), com seus impactos no trabalho docente e no cotidiano escolar, devido às características entendidas como "femininas". Os estudos apontaram a importância da preparação de professores que sejam especialistas em direitos das crianças como forma de garantir a sua efetivação nas escolas e a possibilidade de intersecção entre pedagogia crítica de alfabetização, Pedagogia Queer¹⁵ e tópicos transgêneros, voltados para a aprendizagem dos conteúdos específicos da alfabetização e da temática da diversidade.

O uso da tecnologia também apareceu com uma demanda ao trabalho docente. Assim, Milne e Eames (2011); Magen-Naar e Bracha (2013) e Sampson et.al. (2014) discutiram sobre: as contribuições positivas para o desenvolvimento da alfabetização tecnológica entre professores e alunos; o papel do ensino interpretativo na tecnologia educacional; como a tecnologia pode auxiliar nos processos de planejamento de aulas dos professores, possibilitando processos de aprendizagem; o apoio às pedagogias e aplicações

¹⁵ A Teoria Queer, surgida nos anos de 1980, analisa e discute as relações de gênero, identidade e orientação sexual, partindo do pressuposto de que esses são conceitos históricos, sociais e culturalmente construídos e não marcados, essencialmente, por aspectos biológicos.

na era digital. Reconhecem, ainda, que paradigmas como aprendizado just-in-time, construtivismo, aprendizado centrado no aluno, advindas das teorias, principalmente de John Dewey, Maria Montessori e Celestin Freinet, pautaram-se em abordagens colaborativas, sendo apoiados por avanços tecnológicos e que somente atitudes positivas dos professores em relação às TIC não são suficientes para a integração da tecnologia ao seu trabalho docente, sendo necessárias estruturas objetivas nas escolas.

Outro ponto importante e que se relaciona à expertise docente indica algumas características e habilidades pessoais que os professores possuem ou deveriam possuir. Isto foi evidenciado pelas pesquisas de Inglis (2012), Liu et.al. (2014); Supovitz (2016), Rheingold e Marinheiro (2017) e Sripai e Wanawan (2018), ao apontarem que: bons professores são tidos como modelos para seus alunos; bons professores possuem boas habilidades de comunicação com os familiares de seus estudantes; sabem conduzir reuniões com familiares e discutir os progressos dos alunos; a importância de desenvolver a capacidade instrucional para o ensino de conteúdos e para as relações interpessoais com seus estudantes, colegas de trabalho, gestores da escola e com os familiares; necessidade dos professores em terem saúde mental e possuírem competências sobre isso (habilidade em educação em saúde mental, crescimento de carreira, personalidade segura, tendência ocupacional, característica de realização, entender a perspectiva do estudante) e saber trabalhar de forma interdisciplinar e com projetos para ensinar diferentes conteúdos.

Ao considerarmos os diferentes aspectos abordados por todas as pesquisas aqui analisadas, depreendemos que muitos elementos constituem a expertise docente, quais sejam: características e habilidades pessoais (inatas ou aprendidas); sólida base de conhecimentos para o ensino (englobando os conhecimentos de conteúdos específicos e pedagógicos); no caso de professores que atuam nas escolas primárias, são desejáveis conhecimentos específicos sobre as diferentes áreas de conhecimento, demandando ainda mais competências; dominar metodologias que promovam a aprendizagem dos estudantes; estar atento às temáticas da diversidade e da inclusão e a busca pelo constante desenvolvimento profissional docente.

Destacamos que os artigos evidenciaram a complexidade da expertise e o forte papel da formação inicial e continuada em sua construção. Assim, ser experiente (contado pelos anos de trabalho docente) não constitui diretamente a expertise: ela depende de variados fatores, como os destacados e analisados até o momento. Trata-se, ao mesmo tempo, de um processo individual e coletivo, no qual os professores constroem sua expertise na concretude da prática de sala de aula e também por meio da reflexão sobre esse processo.

1.2. Desenvolvimento profissional e a construção da base do conhecimento docente: o ensino em perspectiva

Como abordado no início deste capítulo, as transformações da sociedade nas últimas décadas criaram novas demandas à formação docente e também novos desafios para esta profissão.

Diante de um mundo em constantes mudanças, o trabalho docente tem se tornando cada vez mais complexo e dilemático. Complexo porque as transformações sociais exigem cada vez mais habilidades e conhecimentos dos professores, agregando mais tarefas para além do ensino. Exigem ainda, uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo. Dilemático porque ao mesmo tempo que novas exigências surgem, menos valorização social a profissão detém (MORGADO, 2011; FERNANDES, 2014). Diante disso, o que compreendemos como desenvolvimento profissional?

Para Pryjma e Winkeler (2014), o desenvolvimento profissional docente está centrado na formação contínua: formação inicial (de processo de desenvolvimento individual) e formação continuada (atividade formativa para o professor em exercício e em contexto específico). Assim, o desenvolvimento busca por soluções em processo vivencial, integrador e em contexto, destacando a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional.

Oliveira-Formosinho (2009) distingue formação contínua de desenvolvimento profissional, no qual cada um desses conceitos estão em perspectivas diferentes sobre a mesma realidade.

Partilhamos o conceito de desenvolvimento profissional de forma mais ampla como defendido por Oliveira-Formosinho:

[...] desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. [...] Essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida leva-nos a conceituar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não pode ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 42).

Para Day (1999, p. 38), o desenvolvimento profissional deve ser marcado pela mudança docente, a qual é "complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (história de vida e de carreira), da disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional".

Hargreaves (2002) aponta sobre a necessidade de apoio ao professor para que a mudança ocorra e para que seu desenvolvimento profissional seja possível, assim:

A primeira tarefa é a de apoiar os professores no processo de mudança – ajudando-os a desenvolver e a implementar transformações importantes em seu trabalho. Isso não significa apenas uma questão de garantia para que os professores implementem inovações ou reformas específicas com fidelidade, mas de eles serem capazes de responder a inovações múltiplas, de lidar com mudanças constantes e de estar sempre abertos e interessados em explorar formas de qualificar seu ensino de forma contínua. (HARGREAVES, 2002, p. 152)

Retomamos aqui, os estudos de Huberman (1992) sobre os ciclos da docência e suas características para discutir como pode se dar esse desenvolvimento profissional docente. O autor descreve e analisa como ocorre o ciclo de vida dos professores. Assim, para ele este ciclo seria composto por fases, divididas e caracterizadas da seguinte forma:

Quadro 3 - Síntese sobre as fases do ciclo da carreira docente

Fase	Período	Características
1ª- Entrada na carreira	1 a 3 anos iniciais	Sobrevivência: ("choque do real", a complexidade da docência e os desafios entre o idealizado e o apresentado pela situação). Descoberta: entusiasmo, vontade de experimentar, euforia por ter seus próprios alunos e sua turma, sentir-se parte de um grupo profissional.
2ª - Estabilização	4 a 6 anos	Comprometimento com a profissão escolhida, assume a identidade profissional.
3ª – Diversificação	7 a 25 anos	Professor busca novas ideias, novos compromissos, diversidade de experiências, constrói um estilo pessoal e uma identidade profissional consolidada.
4ª – Conservadorismo	25 a 35 anos	Resistência à inovação, distanciamento afetivo das situações escolares.

5ª – Desinvestimento	35 a 40 anos	Professor realiza o balanço da vida profissional.
----------------------	--------------	---

Fonte: elaboração própria a partir da leitura do autor.

Hargreaves (2005) complementa a ideia de ciclos elaborada por Huberman (1992) apresentando um estudo sobre as características de professores nas diferentes fases do ciclo da carreira. As aprendizagens decorrentes das experiências dos professores sobre si mesmos e sobre suas práticas são influenciadas de acordo com a fase da carreira que estão vivendo.

Assim, a partir dos estudos de Hargreaves (2005), podemos evidenciar diferenças de percepções sobre o trabalho docente, tendo o ensino como foco, diante das características das fases da carreira e da idade do professor.

Para ele, as fases da vida e carreira docente sofrem variações em função dos contextos culturais, do gênero e da temporalidade. A partir da análise das emoções no ensino e as transformações educacionais, evidencia os conceitos-base, quais sejam:

1- Entendimento emocional: processo intersubjetivo que requer que uma pessoa penetre no campo das experiências e vivencie-as do outro, ou similares, o que lhe possibilita interpretá-las a partir do seu próprio ponto de vista. Quando isso não ocorre, pode haver um equívoco na compreensão das emoções do outro (seja este o aluno ou o colega professor), o que leva a generalizações e estereótipos equivocados.

2- Geografia emocional: são as referências de formas de se relacionar construídas ao longo de nossa vida – influências familiares. Por exemplo: um comportamento familiar de proximidade ou distanciamento nas relações tem influência sobre o modo como enxergamos a nós mesmos e ao mundo.

Assim, a partir de um estudo realizado com 50 professores de nível elementar e secundário de diferentes idades, de 15 escolas canadenses, Hargreaves (2005) analisou os dados baseados na idade e nas respostas às mudanças educacionais atribuídas à idade, considerando o modo como a geografia emocional influencia no contexto profissional. Não só isso, levou em consideração também a divisão demográfica entre diferentes idades e gerações de professores, as formas de empatia, e suas implicações para a política educacional. Desse estudo, formaram-se três grupos: professores em início, meio e final de carreira.

Trata-se de uma tentativa explícita de se pesquisar as emoções docentes, ou seja, identificar e analisar a dificuldade em articular o objeto e descrever emoções em palavras; dificuldade na exposição em relatos autênticos, os quais nem sempre são vistos de forma positiva. Os professores foram solicitados a analisar como suas reações e emoções se modificaram ao longo dos anos e se essas mudanças foram semelhantes ou não às de seus colegas mais velhos e mais jovens.

Hargreaves (2005) identifica características das três fases da carreira: o início, a metade e o final dela, analisando as emoções e percepções dos professores diante da profissão, dos colegas e dos estudantes.

Assim, a fase de início de carreira é indicada como marcada pela busca, por parte dos professores, pelo reconhecimento de sua competência e credibilidade, por alunos e colegas. Esse início pode ser tranquilo ou doloroso e as percepções e emoções que deles emergem são caracterizadas pelo autor da seguinte forma:

- **Início doloroso:** contextos difíceis, crianças em condições de violência, ou escassez de recursos ou ainda falta de um suporte. Fazem parte desse processo o isolamento e a sobrevivência. Alguns professores desistem após 3 anos, em média;
- **Início tranquilo:** contexto em que a mentoria ou outros tipos de apoio proporcionam segurança, pautado pelo acompanhamento por docentes mais experientes.

Hargreaves (2005) destaca que o grande desafio imposto aos professores iniciantes jovens é responder às demandas profissionais e reconhecer-se enquanto indivíduo, definindo sua própria identidade. Por outro lado, os professores iniciantes mais velhos, embora já tenham mais maturidade, precisam adaptar-se à função docente atual e ao novo contexto.

O autor estabelece três características comuns aos professores em início de carreira: são entusiasmados, via de regra fazem parte de uma geração adaptável, trabalham em um ambiente de incerteza e de insegurança ocupacional. Esses professores desenvolvem seu trabalho com clareza e intensidade e tendem a moderar suas emoções à medida que as circunstâncias de trabalho demandem por isso, uma vez que no âmbito profissional, o distanciamento emocional é visto, muitas vezes, como fator positivo.

Hargreaves (2005) destaca que os professores que se encontram na metade da carreira apresentam características diferenciadas dos iniciantes e dos mais experientes em final de carreira. Eles mostravam-se mais relaxados, experientes e confortáveis em seu trabalho. Ainda demonstram entusiasmo e flexibilidade para responder positivamente às mudanças. Todavia, alguns professores se apresentam desiludidos, sobrecarregados e desvalorizados em seu trabalho, isso ocorre, principalmente, por volta dos 40 anos de idade. Tais professores não demonstram mais a mesma energia e otimismo que um dia já tiveram no início das carreiras.

O estudo indica ainda que, no meio da carreira, os professores aprendem a desenvolver novas atitudes com relação aos problemas dos alunos, ficando mais distantes deles e não levando os seus problemas para casa. No estágio do meio da carreira, aprende-se a lidar com as frustrações e com as mudanças, não se apegando tanto ao planejamento mais rígido.

Verifica-se que nessa fase, a experiência de ser professor há mais tempo traz mais confiança, inclusive para mudar. Assim, os professores tendem a buscar novas metodologias, porque não tem mais a insegurança do início da docência. Além disso, esses docentes são mais reflexivos que os iniciantes. Para Hargreaves (2005), nessa fase os professores estão no “meio da estrada”: já possuem um repertório, com formas “antigas” de ensinar e com as novas que ainda virão.

Por meio da análise do percurso de professores que se encontram no final da carreira, demonstraram-se vários caminhos em vez de uma faixa singular de desenvolvimento profissional. Hargreaves (2005) evidencia quatro trajetórias de carreira dominantes nos últimos anos do ciclo final.

Alguns desses professores deixam a sala de aula em busca de novos desafios e perspectivas.

Os poucos professores que vivenciam renovação contínua são capazes de se oferecer às novas oportunidades que os desafiaram dentro e fora de suas próprias salas de aula durante a maior parte de sua carreira. Eles concentraram-se nos melhores esforços dentro de suas próprias salas de aula e estudantes, em que acreditaram que poderiam fazer a diferença. Estes professores não se mostram amargurados, mas tornaram-se sábios e serenos para tomar decisões. Hargreaves (2005) compara essa fase como o Outono

da vida de trabalho, na qual os professores sabem conservar sua energia e transmitir a sabedoria duradoura para jovens e desenvolver suas próprias mentes.

Contudo, há os professores que ficam ainda mais resistentes às mudanças nessa fase da carreira: desencantados, amargurados, desanimados com as mudanças pelas experiências que tiveram, cansados e gastam sua energia (o pouco que resta) em outras esferas da vida e apresentam menos paciência com os alunos.

Por outro lado, quando os professores se encontram no final de carreira, a maneira como lidam com as emoções e com o trabalho docente destoa muito das dos iniciantes. São, geralmente, professores com duas décadas ou mais de experiência de ensino, os quais podem se mostrar menos entusiasmados e com menos desejos de mudanças.

Hargreaves (2005) conclui o referido estudo, apontando para a importância de se entender como os professores experimentam e respondem às mudanças, sendo esse, um fator essencial para que as reformas tenham sucesso e sustentabilidade. Dessa forma, administradores e líderes educacionais têm recorrido aos modelos de desenvolvimento psicológico para saber como as pessoas lidam com tais mudanças. Essas experiências têm uma dimensão sociológica e organizacional, bem como as de desenvolvimento psicológico.

Pode-se concluir, portanto, que a formação de professores deve considerar a especificidade de cada fase da carreira dos professores. Assim, se no início de carreira, os iniciantes necessitam de apoio para inserir-se, de fato, na nova profissão, os que estão no meio da carreira carecem de estímulos para permanecer nela e, por fim, os que se encontram no final do ciclo profissional também deveriam ser considerados pelas políticas de formação de professores.

Contudo, é importante destacar que, embora o trabalho de Hargreaves seja essencial, em muitas situações observa-se que as características de final de carreira (desinvestimento, por exemplo) não ocorrem. O estudo de Shulman (2005), ao analisar os conhecimentos de uma professora experiente aponta que, mesmo com 25 anos de profissão, essa docente investia em sua carreira, aprimorando sua prática.

Para esse autor, a experiência pode ser compreendida por meio da construção da base de conhecimento.

Ao tomar o ensino como atividade e profissão, Shulman (2005) defende a sua profissionalização, elevando-a à categoria de uma ocupação mais respeitada, mais responsável, mais gratificante e com melhor remuneração. Propõe assim, uma reforma profissional com padrões pelos quais deve julgar a educação e o desempenho dos professores.

Essa reforma profissional se baseia nos seguintes princípios: conhecimento base para o ensino (conjunto codificado e codificável de conhecimentos, destrezas, compreensões e tecnologias, ética e disposições de responsabilidade coletiva, com meios para representá-las e comunicá-las).

Shulman expõe os argumentos relativos ao conteúdo, caráter e às fontes de um conhecimento base para o ensino, sugerindo uma resposta à pergunta sobre a base intelectual, prática e normativa para a profissionalização da docência. Investiga ainda, quais são as fontes de conhecimento base para o ensino e como as novas gerações de professores aprendem a ensinar.

A pesquisa desse autor baseia-se nas investigações desenvolvidas por Piaget para compreender como ocorre o desenvolvimento do conhecimento: a observação de professores iniciantes e experientes para analisar como se aprende a ensinar, pautando-se na complexidade de conteúdos, conhecimentos e habilidades para ser um bom professor.

Para o autor, diante do seu contexto específico, as novas reformas pretendem aumentar as exigências da formação de professores e prolongar os períodos de prática, elevando os padrões e introduzir um sistema de exames, levando em conta, que deve haver um acervo de conhecimentos e destrezas que é preciso para ensinar. Shulman (2005) apresenta indagações sobre a base do conhecimento:

“Que é conhecimento base? Conhecemos sobre o ensino o suficiente para sustentar um conhecimento base? O ensino pressupõe um estilo pessoal? São necessárias certas habilidades para comunicar-se certo conhecimento da matéria e aplicação dos resultados de investigadores recentes sobre o ensino?” (SHULMAN, 2005, p. 07).

Aponta que o ensino requer habilidades básicas: conhecimento do conteúdo e habilidades didáticas. Faz uma crítica à trivialização do trabalho docente, pois muitas vezes, ignora-se a sua complexidade. Destaca que

aqueles que formulam as políticas para o ensino estão assentados na tradição de investigação psicológica, na observação de comportamento humano, ignorando, muitas vezes, as variáveis do contexto e suas características.

O autor sustenta que o processo de ensino se inicia na circunstância na qual o professor compreende aquilo que se deve aprender e como se deve ensinar, por meio de atividades durante as aulas.

Ele ainda defende que a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos ou transposição de informações de um professor ativo para um aluno passivo. Assim, o conceito de ensino baseia-se na aprendizagem por descoberta e no ensino por investigação, mais centrados nos alunos, com orientação do professor. Nesse ponto, é um ensino baseado nos pressupostos de Dewey.

Para tanto, define categorias da base de conhecimento: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral (princípios e estratégias gerais de manejo de classe), conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos (fundamentos históricos e filosóficos).

O autor apresenta quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino, quais sejam:

- 1- Formação acadêmica da disciplina a ser ensinada (conhecimento dos conteúdos),
- 2- Materiais e o contexto do processo educativo (materiais especializados sobre o funcionamento do sistema de ensino e das matérias que compõem o currículo),
- 3- Investigação sobre a escolarização, órgãos sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento (literatura educativa especializada sobre aprendizagem, desenvolvimento humano, fundamentos e normativas, filosóficos e éticos da educação),
- 4- Sabedoria da prática (sabedoria didática prática de professores competentes com princípios adequados da boa prática).

Diante da discussão apresentada sobre os ciclos profissionais de vida dos professores (HUBERMAN, 1992), das características emocionais de cada

fase da carreira (HARGREAVES, 2005) e da ideia de construção da base de conhecimento (SHULMAN, 2005) precisamos perguntar: o que constitui a excelência e a expertise de professores?

Hattie (2003) nos assessoria nessa discussão ao refletir sobre as qualidades de excelência entre professores em um estudo realizado em salas de aula dos Estados Unidos. O autor busca determinar os atributos de excelência para traçar parâmetros para um desenvolvimento profissional adequado. Evidencia o que realmente faz a diferença em termos de conhecimentos e de práticas pedagógicas entre os professores especialistas e experientes. Para ele, os professores que atingem os graus de especialistas e de experientes apresentam características diferentes comparadas aos dos iniciantes. Esse título de especialista e experiente é certificado pelo Conselho Nacional para os Padrões de Ensino Profissional (NBPTS)¹⁶. Avaliação que certifica os professores e os classifica em professores especialistas ou professores realizados. Esse exame é renovável a cada 10 anos.

Nesse estudo em específico, Hattie (2003) buscou identificar em que professores certificados pela NBPTS são diferentes daqueles não certificados. Para tanto, relaciona o desempenho de estudantes com o ensino realizado pelos professores, sendo esses últimos a principal variável de impacto no desempenho dos O autor destaca cinco dimensões realizadas pelos professores especialistas e experientes (certificados): 1- identificar as representações essenciais de seus sujeitos; 2- orientar a aprendizagem da classe por meio das interações; 3- monitorar a aprendizagem e oferecer feedback; 4- atender aos atributos afetivos e 5- influenciar os resultados dos estudantes. De acordo com a pesquisa, essas cinco dimensões se apresentam em 16 protótipos de atributos da experiência que variam entre especialistas e experientes.

Apresentamos em formato de quadro cada uma das dimensões e suas características:

¹⁶ A National Board Certification foi criada em 1987, nos Estados Unidos, como entidade independente e sem fins lucrativos que tem como objetivo promover o melhor ensino para os alunos. Para isso, este grupo acredita que quanto mais qualificados e realizados forem os professores, melhor será o ensino. Para tanto, a instituição avalia e certifica professores dos Estados Unidos para reconhecer seus conhecimentos e sua excelência pedagógica a partir de padrões construídos com base no conhecimento de outros professores e pelos melhores resultados alcançados pelos alunos. A premissa da organização é de que o professor é a peça-chave neste processo. <http://www.nbpts.org/national-board-certification/>

Quadro 4 - Síntese das dimensões e características - Hattie (2003b)

Dimensão	Características e ações dos experientes e especialistas
1. Identificação das representações essenciais de seus sujeitos	Apresentam representações mais profundas sobre o ensino e aprendizagem, possuem conhecimentos mais integrados (conhecimento do conteúdo da matéria mais conhecimento pedagógico), relacionam temas atuais com o currículo, fazem atividades exclusivamente suas e alteram seus objetivos de acordo com as necessidades. Reconhecem, rapidamente, sequências que interferem na aprendizagem e no ensino. Detectam informações que tenham mais significado instrucional. Podem prever e identificar os tipos de erros que os estudantes podem ter. São muito mais sensíveis aos alunos. Podem antecipar, planejar e improvisar conforme as situações. São melhores para tomar decisões e sabem identificar as menos importantes. Possuem equilíbrio centrado no conteúdo e no aluno.
2. Oientação da aprendizagem por meio de interações em sala de aula	Criam um clima bom dentro da sala de aula para a aprendizagem do aluno. Os erros são vistos como algo bem-vindo que permitem melhorar o feedback. Tem percepção multidimensional e complexa das situações da sala de aula, se concentrando em diferentes aspectos (comportamentais, linguagem).
3. Monitoramento da aprendizagem e oferecimento de feedback	Antecipam e previnem os distúrbios enquanto os não experientes corrigem distúrbios já existentes. Filtram informações irrelevantes, pois percebem e compreendem melhor os eventos mais detalhes. São mais autônomos e usam menos esforços para cumprir atividades que os iniciantes.
4. Atendimento aos atributos afetivos	Têm respeito pelos estudantes e pela sua aprendizagem. Possuem envolvimento e cuidados pelos estudantes. São apaixonados pelo ensino e pela aprendizagem. Possuem senso de responsabilidade como parte de seus sentimentos.
5. Influência nos resultados dos estudantes	São engajados na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, na sua autorregulação e no envolvimento da aprendizagem. Possuem sentimento de auto-eficácia e auto-estima. Buscam motivar seus alunos, definindo tarefas desafiadoras. Incentivam os alunos a compartilhar o compromisso pelos objetivos desafiadores.

Fonte: elaboração própria a partir da leitura do texto.

Em outro estudo, Hattie (2003b) indicou diferenças marcantes entre experientes e especialistas quanto aos seus atributos, desafios, monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos e *feedback* como as maiores diferenças entre experientes e especialistas. De acordo com o autor, as diferenças mais significativas estavam relacionadas ao modo organizativo das aulas e as propostas de aprendizagem, sendo os especialistas *feedback*

anteveem as dúvidas que possam surgir durante o processo, intervindo diante disso.

O estabelecimento dessa diferenciação foi realizado por meio de evidências coletadas em salas de aula, considerando, principalmente, os efeitos sobre a aprendizagem e os resultados efetivos junto aos estudantes, por meio de entrevistas após as aulas e por observação.

Assim, os resultados demonstraram que professores especialistas diferem dos experientes, principalmente, na forma como representam as aulas, os graus de desafios que propõem aos estudantes e mais ainda na profundidade de processamento que eles atingem. Apresentam ainda, maior compreensão dos conceitos visados na instrução, ou seja, os alunos compreendem mais, apresentado maior nível de abstração. Contudo, Hattie (2003), mesmo diante da verificação das dimensões, aponta para a complexidade em identificar como esse conhecimento de excelência é construído.

A partir das descrições das características do ciclo profissional dos professores (HUBERMAN, 1992), da influência da fase da carreira e das emoções dos professores (HARGREAVES, 2005), das características de professores especialistas e experientes evidenciadas por Hattie (2003), da construção da base do conhecimento para o ensino e dos processos de aprendizagem da docência propostos por Shulman (2005), apresentamos o caminho teórico-metodológico desta pesquisa. Vamos a ele?

CAPÍTULO 2 - APRESENTANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As pesquisas sobre formação de professores vêm crescendo nos últimos anos no Brasil. As mudanças nas temáticas e nas metodologias utilizadas marcam essa nova fase desde a década de 90.

André (2010) apresenta ainda os avanços e as lacunas do campo, evidenciando que, as pesquisas mais recentes vinculam as experiências na formação com práticas do professor em sala de aula, constituindo um avanço. A autora aponta que vários temas ainda estão silenciados no campo, como as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical, a dimensão política na formação do professor e sua preparação para atuar em outros espaços que não o da escola, como em ONGs, movimentos sociais, populações indígenas e a diversidade cultural. Aponta que são poucos os trabalhos que focalizaram as condições de trabalho dos docentes e as políticas de formação.

A mudança nos focos das pesquisas é algo positivo, pois ao ouvir os professores, conheceremos o que pensam, sentem e fazem, tornando possível compreender as realidades nas quais as práticas docentes ocorrem. Contudo, a mudança de foco não pode perder de vista a importância de se estudar a formação inicial e nem reforçar a ideia de que o professor é o único elemento responsável pela melhoria da qualidade da educação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Pautadas nas discussões acima sobre a pesquisa na formação de professores, as escolhas teórico-metodológicas deste estudo estão centradas no objeto específico que entende a formação docente como um processo de aprendizagem da docência ao longo do curso da trajetória profissional, o qual é construído individual e coletivamente, por meio de interações entre diferentes pessoas nos contextos de atuação.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de natureza descritivo-analítico realizado e desenvolvido a partir de um trabalho mais amplo de pesquisa-intervenção realizado na ReAD, que se sustenta na abordagem

construtivo-colaborativa. Nesse modelo, o conhecimento é entendido como algo construído coletivamente, o qual advém de diferentes saberes e pessoas, envolvidas em realidades específicas. (Mizukami, 2002).

Nosso estudo considerou como sujeitos da pesquisa, seis professoras experientes participantes do Programa ReAD, ofertado em 2016, as quais atuaram como colaboradoras nas atividades desenvolvidas junto às professoras iniciantes e licenciandas.

O modelo construtivo-colaborativo fez-se presente nesta pesquisa, na medida em que orientou a construção de um contexto formativo, pois concebemos que o conhecimento sobre a realidade escolar e sobre os saberes dos professores podem ser mais bem compreendidos se os principais agentes (professores e estudantes) os trouxeram à tona. Além disso, por meio de processos de colaboração de professores e seus pares e de professores e pesquisadores, é possível a construção de novos conhecimentos. Reconhecemos ainda, a importância dos contextos histórico, social e cultural, nos quais a aprendizagem sobre a docência é desenvolvida.

Assim, na tentativa de respondermos às questões que impulsionaram este estudo (**O que as narrativas de professoras experientes revelam sobre a configuração de sua base de conhecimento para o ensino? Que conhecimentos são indicados? Quais processos são apontados para a promoção dessa base? Como são expressos?**) estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Identificar quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos nas interações (em interações com professoras iniciantes e licenciandas);
- Descrever a configuração da Base do Conhecimento expresso pelas professoras experientes participantes;
- Analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados e como são relacionados à construção da Base de Conhecimento;
- Identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar à aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento dessas professoras.

Dessa forma, o modelo construtivo-colaborativo apresentou-se como o mais adequado, uma vez que considera que para compreender o processo de desenvolvimento profissional e a expertise de professoras experientes é necessário ouvi-las e reconhecer os seus conhecimentos.

Esse estudo concebe as professoras experientes como produtoras de conhecimento educacional em seu fazer pedagógico diário em sala de aula.

Tomando a aprendizagem da docência como um processo individual marcado por aspectos históricos, sociais, culturais, etc., as narrativas das professoras experientes e suas interações com as licenciandas e professoras iniciantes que participaram da pesquisa-intervenção devem ser compreendidas a partir de seus contextos de produção. São significados construídos a partir da realidade daquelas pessoas e de suas relações sociais.

Nesses moldes, a pesquisa-intervenção busca conhecer as realidades nas quais professores atuam, o que pensam, como agem e quais suas justificativas para tal, a fim de, colaborativamente, refletir sobre situações e, quando necessário, construir formas de enfrentamento aos problemas e dilemas evidenciados, de acordo com suas especificidades (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Entende-se assim que, esse tipo de investigação promove a compreensão da complexidade da docência, por meio de atividades dirigidas a esse propósito, que possibilitem, ao mesmo tempo, a reflexão e busca de resolução para problemas ou dilemas específicos, mas que também promovam momentos de formação para profissionais em diferentes fases da carreira docente participantes da ReAD.

A análise dos dados aqui apresentada pauta-se na hermenêutica-dialética, pois faz o movimento de relacionar os relatos das professoras à construção histórica e social do que é ser professora experiente e suas características. Construção essa, impactada pelos movimentos sócio-históricos que marcam as políticas de formação de professores.

Esse movimento busca o entendimento da realidade sobre os conhecimentos de professoras experientes por meio de suas próprias narrativas (relatos) e das interações dessas professoras com professoras iniciantes e licenciandas do curso de Pedagogia.

Minayo (1993) nos assessora nesta discussão, ao apontar que a hermenêutica-dialética é uma das formas de compreender, interpretar e explicar a realidade, enfatizando a comunicação entre os seres humanos e a linguagem em especial, pois é produto e produtora do ser humano.

A interpretação e a compreensão do contexto da comunicação entre os seres humanos operam por estranhamento. Assim,

a experiência hermenêutica balança entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo limitado e o rompimento da possibilidade de compreensão. Isso vale tanto para o estudo de interações de comunidades e grupos socioculturalmente heterogêneos em termos de épocas, culturas, classes, como para as relações no interior de conjuntos homogêneos. (MINAYO, 1993 p. 220).

Baseada em Gadamer, Minayo (1993) chama ainda a atenção para o fato de que a interpretação e análise do pesquisador ou pesquisadora são condicionadas pelo seu contexto, uma vez que somos influenciados/as pela nossa formação, grupo social ao qual pertencemos, pelo nosso tempo histórico que vivemos.

Contudo, ao interpretarmos os dados não podemos fazê-lo de forma aleatória ou baseados em motivações ou caprichos particulares, como alerta Sánchez Gamboa (2007). Segundo ele, “interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido” (ibid, p. 137).

Dessa forma, apresentar as narrativas de professoras experientes e os fatos que dela fazem parte é uma tarefa instigante. Instiga porque ao analisarmos narrativas de outras professoras, nos refazemos, reconhecemos semelhanças e diferenças. Afastamo-nos e aproximamo-nos. Percebemos na narrativa do outro que o seu percurso não é apenas seu, mas é perpassado pela história sócio-cultural, no movimento da humanidade, como alerta Guedes-Pinto (2002).

Mas por que as narrativas nos atraem tanto? Narramos porque temos uma história e essas narrativas revelam nossas trajetórias de vida, as relações sociais vivenciadas, nossas experiências, organizadas em uma sequência lógica. É uma forma de contar aos outros a nossa experiência de estarmos no mundo.

Para que a narrativa apresente nossa história, utilizamos a memória como recurso para acessá-la, (re)constituindo nossa história pessoal que, ao mesmo tempo, é também a História da Humanidade. Nesse processo estão presentes o passado, o presente e o futuro, em um movimento de redescobri-se, reconstruindo sua identidade e refletindo sobre sua experiência vivida. Constituímos um memorial, no qual o processo de lembrar traz as lembranças de situações, pessoas, tristezas, alegrias. Faz com que se reconstrua a memória, refletindo sobre o percurso de vida. (GUEDES-PINTO, 2002).

No caso específico de narrativas, como as que apresentamos aqui, a intenção é a de resgatar as histórias de vida que constituem também a vida profissional, refletindo sobre o percurso formativo das professoras experientes participantes desta pesquisa.

As narrativas aqui apresentadas compõem um memorial de formação, no qual muitas histórias ficam de fora, talvez porque a memória não seja capaz de alcançar tudo o que as professoras experienciaram ou porque, neste espaço, elas escolheram fatos que, hoje, por meio de sua formação, conseguem perceber em seu percurso de formação profissional.

Para Souza (2006, p. 26), “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Assim, ao nos enveredarmos por nosso próprio trajeto de vida, também nos formamos, tomando consciência de nós mesmos e de nossas aprendizagens, constituindo conhecimentos e experiências.

Visto que Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apontam que o fato de narrar aos outros nossa experiência no mundo é também uma forma de não só revelar a representação de uma realidade, mas de expressar, por meio do discurso, como essa realidade é construída, assim como os sujeitos atribuem sentido às suas vidas.

Para esses autores, a narrativa apresenta “a riqueza e detalhes dos significados dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não poderiam ser expressos em definições, enunciados factuais ou proposições abstratas” (BOLÍVAR; DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 52). No entanto, para Cunha (1997, p. 02) “a narrativa não é a verdade

literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”.

Neste trabalho consideramos que além dos textos narrativos serem um instrumento formativo, pois possibilitaram momentos de reflexões para as professoras experientes, configuram-se como um instrumento para a pesquisa (CUNHA, 1997), afinal, possibilitam identificar, compreender e analisar o processo de produção de conhecimento de professoras e como se constituem profissionalmente.

Calha (2017) indica as potencialidades do uso da autobiografia na educação de adultos. De acordo com o autor, por meio das narrativas podemos valorizar e legitimar a experiência profissional.

A partir disso, o mesmo autor aponta para as especificidades de produção das narrativas elaboradas por adultos, as quais são marcadas por suas trajetórias de vida e, principalmente, pela atuação profissional. Essas narrativas tendem a demonstrar as aprendizagens ocorridas no exercício da profissão:

A maioria dos episódios relatados na descrição de experiência profissional tende a centrar-se na forma como os candidatos potenciaram a aprendizagem. Em seu discurso, é amplamente valorizada a dimensão pedagógica do trabalho, realçando aquilo que aprenderam no exercício de determinada profissão. Nesses relatos, as atribuições funcionais constituem um guia na enumeração das aprendizagens realizadas. A experiência é a base a partir da qual se produz o conhecimento. (CALHA, 2017, p. 07)

Assim, esta pesquisa apoiou-se em características do método autobiográfico, apresentando a importância da experiência das professoras trazendo à tona, por meio de suas narrativas, seus conhecimentos tácitos que emergem das suas práticas pedagógicas e dos contextos reais e marcados pela historicidade. É por meio das narrativas que analisamos os processos formativos dessas professoras e como eles constituem a base de conhecimento para o ensino.

Dessa forma, não podemos perder de vista o contexto no qual essas narrativas foram produzidas e socializadas: tratou-se de um contexto formativo, oportunizado pela ReAD.

Atentamos então, para o fato de que, ao recontarem sua trajetória profissional, desde o momento de escolha pela docência e a inserção profissional, o processo de rememorar é elaborado a partir da fase de

desenvolvimento profissional na qual se encontravam no momento da pesquisa: como professoras experientes. É a experiente de hoje (com mais aprendizagens sobre o fazer docente e com mais formação) que analisou o seu percurso, o reelaborou e o recontou para outras pessoas. O que antes talvez fosse imperceptível, pode ter se tornado visível justamente pela experiência.

Adotamos aqui, a perspectiva de que a experiência docente se dá por meio da consolidação da base de conhecimento. É essa base que alicerça o ensino, centro da profissão docente. Falar pois, em docência, é falar sobre ensino e sem uma base de conhecimento consolidada o mesmo não ocorre a contento.

A base de conhecimento reúne não somente os aspectos relacionados ao conhecimento dos conteúdos específicos, mas as estratégias mais eficazes para que estudantes aprendam. Uma base de conhecimento solidificada também está assentada ao que se refere aos aspectos mais gerais do ensino, como gestão da sala de aula, conhecimento do currículo, da política educacional, dos pressupostos filosóficos e psicológicos da educação.

A experiência das professoras é essencial para esta pesquisa, uma vez que as trazemos como forma de explicitar o que faz parte da base do conhecimento docente. Não se trata de olhar a experiência de fora, mas a partir dos contextos dos quais elas emergem, ou seja, as realidades objetivas do trabalho das professoras experientes em suas escolas e em um dado momento histórico.

Como indicado anteriormente, geralmente, as professoras não param especificamente para pensar sobre sua experiência, por se tratar de um conhecimento tácito para elas. Quando participam de situações de formação, ao responderem sobre esse conhecimento, faz-se uma forma de propiciar momentos de reflexão sobre isso. Isso também se configura como um momento formativo para seu próprio desenvolvimento profissional. Ferreira (2014, p.38) ao se referir sobre a importância das narrativas (auto) biográficas, defende que "o sujeito que narra é ao mesmo tempo ator e autor de sua história e se encontra mergulhado num processo formação." Assim, ao rememorarem o percurso pessoal e profissional da docência, as professoras experientes refletem sobre isso e nos possibilitam analisar o processo de construção desse percurso.

Nesta pesquisa, para além das narrativas com características autobiográficas, foram consideradas as produções escritas pelas professoras experientes ao longo do Programa ReAD, tais como: participações nos fóruns, devolutivas das atividades realizadas pelas iniciantes e pelas licenciandas, sínteses reflexivas.

Nas narrativas construídas a partir das relações com as professoras iniciantes e com as licenciandas, as professoras experientes revelam sobre o que pensam a respeito da docência e do processo que o constitui. Promovem assim, por meio dos diálogos entre elas e as demais participantes, um processo de reflexão sobre suas crenças, desafios, aprendizagens, práticas bem-sucedidas e sobre o seu fazer docente.

Oliveira (2011) aponta que escrever narrativas é uma das formas dos professores contarem sobre o seu ofício de forma sistematizada, para que outras pessoas possam ter acesso ao que fazem e ao que pensam sobre a docência. Assim,

[...] o desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re) elaboração e (re) significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Apoiando-nos na perspectiva de Oliveira (2011), consideramos todos os registros escritos pelas professoras experientes como narrativas que nos possibilitaram identificar e analisar a base de conhecimento para o ensino, a partir do contexto formativo da ReAD.

Assim, as interações ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem constituíram-se como formas de professoras, em diferentes momentos da carreira, voltarem-se para suas histórias, suas escolhas profissionais, para o seu fazer docente, e, de forma reflexiva, pautando-se em suas experiências e comunicando-as ao grupo. Dessa forma, a escrita de si revela-se para o outro como uma fonte de aprendizagem dos próprios processos formativos, revendo o passado, analisando o presente e projetando o futuro.

A presente pesquisa está inserida no projeto denominado “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo

de formação docente¹⁷". Na pesquisa colaborativa nasceu a atividade de extensão universitária desenvolvida pelo programa online Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD). Este programa foi realizado por meio do Portal de Professores da UFSCar.¹⁸ Foi nesse portal que as inscrições e atividades ocorreram.

A investigação seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico e leituras de referenciais das seguintes temáticas: Formação de Professores, Ciclo profissional da Docência, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência, Professores Experientes, Base do conhecimento docente, Método autobiográfico, Narrativas, Diálogo intergeracional, Professoras Alfabetizadoras e Diversidade.

2. A partir dos referenciais sobre formação de professores, realizamos uma revisão de literatura em relação à temática de professores experientes, a partir de pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação no Brasil. Para focar especificamente na temática da base do conhecimento, revisamos as produções internacionais dos últimos 10 anos da Base Eric.

3. Coleta de dados a partir do programa Rede de Aprendizagem da Docência, ofertado em 2016. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021).

4. Classificação dos dados a partir dos eixos: início da docência, construção da base de conhecimento para o ensino e interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas.

8. Análise das narrativas e das interações (relatos e fóruns sobre o início da docência, construção de estudo de caso sobre planejamento e avaliação, devolutivas de planos de aula e fóruns sobre diversidade).

9. Escrita dos capítulos da tese, a partir da descrição e análise dos dados.

¹⁷ "Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente", financiado pelo CNPq, Edital Universal 01/2016, aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021). Desse projeto derivam ainda, as pesquisas de: Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, Amarildo Gomes Pereira e Jéferson Muniz Alves Gracioli (Doutorado), Miriam Batista Martins e Carolina Marini (Mestrado),.

¹⁸ O Portal de Professores da UFSCar é responsável por cursos de formação continuada para professores do Ensino Infantil e Fundamental. <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

2.1. Contexto da pesquisa: procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A UFSCar é reconhecida nacionalmente por ações de intervenção que trazem como marca a parceria universidade-escola, atuando em diversos programas.

O Portal dos Professores da UFSCar é um dos setores responsáveis por implementar ações formativas para professores das redes de ensino de todo o Brasil. Por ter um alcance nacional, via cursos online, propõe um modelo formativo que atinge diferentes profissionais em diferentes localidades, ampliando a democratização à formação inicial e continuada.

O curso ReAD foi ofertado e realizado pelo Portal dos Professores da UFSCar, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a plataforma Moodle. Os dados apresentados e analisados por esta pesquisa referem-se à edição da ReAD 2016.

Ainda que o processo de construção e condução da ReAD¹⁹ façam parte das análises dos dados, pois atuamos como formadora e tutora de referência do programa, não será nosso foco detalhar os processos dessa construção. As informações apresentadas são contextuais para que o leitor compreenda a fonte de dados utilizados nesta pesquisa.

Dito isso, a ReAD focou nos seguintes eixos que discutiram a profissionalização docente, a construção de práticas e o enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência. Esses eixos perpassaram os quatro módulos temáticos, quais sejam: Módulo 1 - Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência, Módulo 2 - Início da docência, Módulo 3 - Planejamento e Avaliação e Módulo 4- Diversidade e Inclusão.

O modelo de intervenção da ReAD está amparado em dois pilares fundamentais, os quais a literatura sobre formação de professores vem

¹⁹ A equipe que construiu o percurso formativo junto com as professoras experientes era formada por cinco professoras da UFSCar (uma delas orientadora desta pesquisa), duas mestrandas, cinco doutorandas e um doutorando e duas doutoras em educação, egressas do Programa de Pós Graduação da UFSCar e que atuam nas redes de ensino de São Carlos. A equipe atuou no planejamento e construção do ambiente virtual no qual o curso aconteceu. As doutoras egressas do PPGE UFSCar, as mestrandas e doutorandas/doutorando atuaram no curso como tutoras/tutor, participando das discussões nos fóruns e realizando feedback às cursistas.

indicando: a importância da indução à docência e do acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes.

A indução à docência constitui-se em programas nos quais professores iniciantes são acompanhados por professores experientes quando são inseridos em suas escolas. Por meio desses programas, tenta-se amenizar o "choque da realidade" e os sentimentos de solidão e angústia tão presentes nos primeiros anos da docência.

Da mesma forma, a indução à docência daqueles que ainda não se inseriram de fato na carreira e ainda estão em formação, pode ser fundamental para a compreensão do que é a profissão docente. Assim, licenciandos que desde o início do curso estão em contato com as escolas aprendem mais sobre a profissão que escolheram. Iniciativas de indução durante a graduação estão presentes em programas desenvolvidos em países como Estados Unidos, Portugal, Chile, Espanha e Brasil.

No Brasil, o PIBID²⁰ atua fortemente nesse sentido, inserindo estudantes de graduação em contato com escolas para desenvolverem, com a supervisão de professores das escolas onde atuam e dos professores da universidade, atividades com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Esse importante programa figura como uma das apostas das políticas públicas voltadas para a docência no Brasil.

Outro pilar fundamental na ReAD diz respeito ao acompanhamento de licenciandas e professoras iniciantes por professoras experientes em momentos formativos nos quais refletem coletivamente sobre a docência e sobre formas de ensinar. No caso das licenciandas que participaram do programa, este acompanhamento ocorreu de duas formas: pelo diálogo constante com as professoras experientes e com as pesquisadoras da universidade.

O diálogo promovido pelo encontro entre diferentes gerações – futuros, novos e profissionais experientes - possui potencialidades para a formação de professores, uma vez que situa o licenciando sobre o campo de trabalho onde

²⁰ Em 2018, o PIBID continuou a fazer parte da Política Nacional de Formação Docente, com editais para 2019. Além do PIBID, a Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 instituiu o Programa Residência Pedagógica, o qual consiste na indução de licenciandos em escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso, acompanhados por um professor experiente da escola e orientado por um professor da instituição formadora.

atuará futuramente e oferece apoio àqueles que já ingressaram na docência, mas que estão vivenciando a fase de dificuldades para lidar com os conflitos de insegurança.

Programas como esse são essenciais para pontuar que a construção da identidade docente seja pensada a partir da colaboração e da troca de experiências entre pessoas de diferentes idades, regiões e com saberes e vivências distintos e que colaboram para a construção da base de conhecimentos necessária para o exercício da docência.

Unir pesquisadoras, professoras experientes, professoras iniciantes e licenciandas em uma rede de aprendizagem é também um momento de juntar gerações diferentes, cujas formações e desenvolvimento profissional da docência acontecem em tempos e lugares distintos.

Dessa forma, o encontro geracional é uma das marcas do programa ReAD, ao trazer as falas e vivências de professoras experientes e iniciantes em diálogos com as licenciandas. Sobre esse encontro Sarti aponta que:

Diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 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 (SARTI, 2009, p. 139).

O encontro intergeracional está presente em todos esses modelos de programas. É esse encontro, que já acontece de maneira informal nas escolas (nas quais há professores em diferentes momentos da carreira) que pode ser potencializado por estes programas e que foi o mote propulsor do programa ReAD.

Destaca-se o fato de que o encontro intergeracional não deve ser entendido sob a perspectiva das faixas etárias envolvidas, mas sim, pelo fato de reunir pessoas que vivenciaram momentos diferentes de formação docente e de vida. O diálogo geracional é ao mesmo tempo um conceito e também uma ferramenta que permite a troca de experiências e de conhecimentos entre diferentes pessoas, com distintas trajetórias pessoais e profissionais.

A ideia de formar uma rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência remete ainda à necessidade de que a interação entre iniciantes e

experientes seja promovida de forma planejada e sistemática, ao passo que possa inspirar e sensibilizar as gestões das unidades escolares para o fato de que o início da docência necessita de acompanhamento. Outro ponto importante, que diz respeito à formação inicial de professores, é a importância do diálogo entre licenciandas e professoras que já atuam na profissão. A literatura da área indica que isso não é algo comum durante o curso de licenciatura. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

O programa funcionou de forma híbrida, com encontros presenciais – quinzenais, durante nove meses do ano de 2016 – com as professoras experientes e no formato online (via Moodle – Portal dos Professores da UFSCar), no qual as mesmas desenvolveram atividades com professoras iniciantes e licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar (curso presencial e a distância). Os encontros presenciais tiveram como objetivo construir, coletivamente, as propostas de atividades a serem desenvolvidas no ambiente virtual, bem como para refletir sobre uma determinada temática, trocar conhecimentos e realizar análises conjuntas.

Os programas de formação baseados num caráter híbrido consistem em unir atividades de discussão, reflexão, trocas de experiências, diálogos entre diferentes pessoas, com diferentes trajetórias de vida e com momentos e tempos diversos, unidos pela conectividade tecnológica, além de encontros presenciais.

É importante ressaltar que a opção pela forma híbrida não trata apenas de combinar o presencial com o virtual, mas em promover uma aprendizagem combinada, como defendido por Vaughan (2010).

O ensino híbrido tem sido utilizado e estudado em vários países como Canadá, afim de melhorar o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva de ensino e de aprendizagem pautados na colaboração e na construção coletiva do conhecimento, por meio do envolvimento ativo de professores e estudantes, mediado pelo uso de tecnologias. (VAUGHAN, 2010).

Com isso, esse formato de pesquisa-intervenção realizado pelo ReAD, pautando-se no híbrido, reforça a perspectiva do próprio modelo de intervenção pretendido, ou seja, baseia-se em uma perspectiva construtivo-colaborativa de educação. Nesse processo, buscamos unir teoria e prática por meio de

atividades que promovam a reflexão. Assim, as atividades online facilitam a reflexão, mais do que em contatos presenciais, marcados pelo imediatismo de respostas.

A formação de professores realizadas em ambientes híbridos oportuniza a construção de conhecimento e trocas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, respeitando os diferentes tempos e espaços de cada participante. As mudanças e os avanços tecnológicos podem colaborar nesta interação, uma vez que, por meio de atividades planejadas possibilitem a reflexão sobre a docência e seu processo de aprendizagem.

A ReAD pode ser representada pelo seguinte esquema de interação:

Figura 1 - Interação entre as participantes da ReAD 2016.



FONTE: Elaboração própria. 2016.

2.2. Procedimentos metodológicos: Instrumentos de coleta e análise de dados

Por se tratar de um trabalho na qual atuamos como formadoras e como pesquisadoras, foi fundamental delimitarmos os objetivos da pesquisa e do programa. Ao passo que o projeto de intervenção era desenvolvido, alinhava-se e escolhia-se os instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa.

Para que o leitor ou leitora tenha um melhor entendimento dos caminhos percorridos por esta pesquisa, apresentamos cada um dos módulos, as atividades desenvolvidas com as professoras experientes nos encontros

presenciais e as atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem pelas professoras iniciantes, experientes e licenciandas.

A partir do pressuposto de interações em rede, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem para isso, as professoras experientes, iniciantes, licenciandas e pesquisadoras detiveram-se nas atividades de cada um dos módulos do programa. As ferramentas utilizadas nos módulos foram: fórum (de discussão e de dúvidas), tarefa, vídeos, webconferência e leituras de textos.

A partir do mês de abril até dezembro de 2016 ocorreram encontros presenciais com as professoras experientes com o objetivo de realizarmos discussões sobre os eixos propostos pela ReAD.

Para melhor elucidar como esse processo ocorreu, apresentamos as fases da pesquisa e cada um dos módulos do programa, assim como os objetivos da intervenção e da pesquisa, as atividades realizadas nos encontros presenciais com as professoras experientes e as atividades desenvolvidas no ambiente virtual.

Este material constitui-se como as fontes primárias de dados coletados.

Quadro 5 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.

1ª fase da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Objetivos da intervenção
Analisa as trajetórias pessoais e profissionais das professoras experientes (a escolha pela profissão, a formação inicial) e como esses elementos constroem ou influenciam a base do conhecimento para o ensino.	Identificar como essas trajetórias podem influenciar no desenvolvimento profissional, principalmente na configuração e no processo base de conhecimento.	Identificar, em sua própria trajetória pessoal e profissional, a construção da profissionalidade/profissionalização docente, desde a escolha pela profissão e a formação inicial. Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional.

FONTE: Elaboração própria, 2016.

A preparação para o módulo 1, que consistia em conhecer o AVA e a construção de qual seria o papel das professoras experientes se deu juntamente com as atividades de preparação do módulo 2.

Figura 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.



Fonte: ReAD/Moodle. 2016.

No módulo 1: **Familiarização ao AVA e as primeiras discussões sobre a docência** foram desenvolvidas atividades que consistiam em conhecer o ambiente virtual e ao mesmo tempo iniciar uma interação entre as participantes. Para tanto, foram realizadas as seguintes atividades: composição do perfil, apresentação aos colegas (fórum), webconferência: objetivos da ReAD e comentários sobre a webconferência (fórum).

Quadro 6 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.

2ª fase da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Objetivos da intervenção
Aborda a inserção na docência, destacando a fase da sobrevivências, com seus dilemas, dificuldades e descobertas. Período no qual se aprende a ensinar e a lidar com as situações em sala de aula.	Identificar e analisar quais elementos presentes na fase de início da docência influenciam na permanência na carreira e como a base do conhecimento vai se constituindo.	Conhecer e analisar as características que marcam o início da docência. Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no início da docência. Vivenciar experiências como co-formadora de outras professoras iniciantes e de licenciandas.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Figura 3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.



Fonte: ReAD/Moodle. 2016.

No módulo 2: **Início da Docência** foram propostas as seguintes atividades: escrita e socialização das memórias e expectativas sobre a docência, fórum de discussão sobre as características do início da docência, leitura e discussão de textos sobre as características do início da docência (fórum) e vídeo sobre a escolha da profissão e discussão sobre ele.

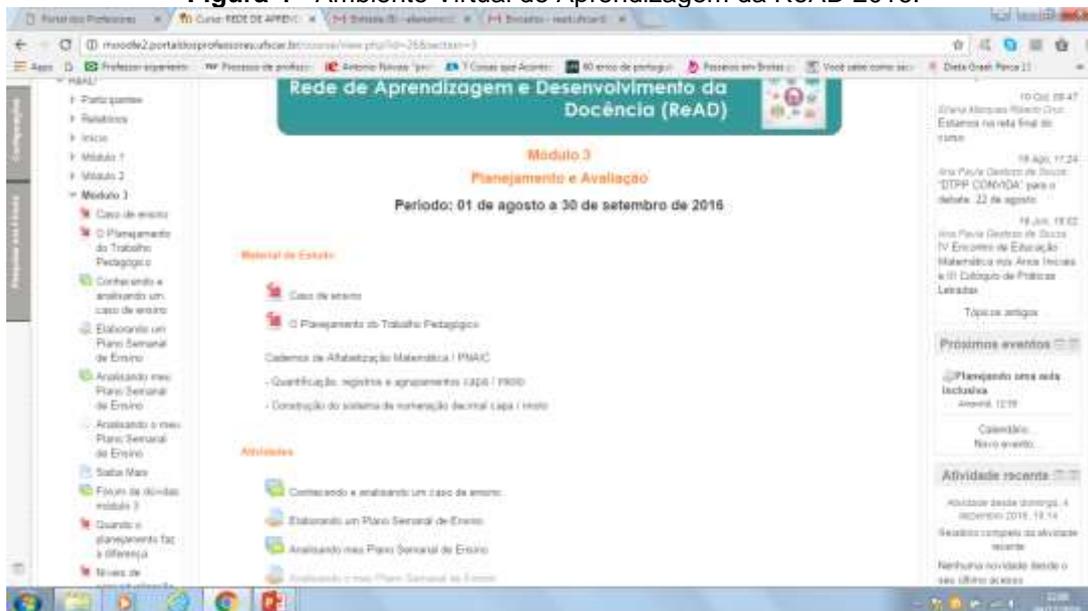
Nos **módulos 3 e 4** foram abordados os temas: planejamento e avaliação e diversidade e inclusão, respectivamente.

Quadro 7 - Fases da pesquisa e objetivos da intervenção.

3ª fase da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Objetivos da intervenção
<p>Centra-se nos processos de consolidação da expertise da prática por meio do aprimoramento da base do conhecimento para o ensino (saber ensinar conteúdos e a lidar com as situações em sala de aula) e da reflexão.</p>	<p>Identificar as variáveis na constituição da expertise da prática, por meio da análise de como professoras experientes refletem sobre o planejamento, avaliação e situações relacionadas à diversidade.</p>	<p>Apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas ao longo dos anos de docência.</p> <p>Refletir e analisar sobre a importância do planejamento e da avaliação, a partir de um caso de ensino, da elaboração de planos de ensino e de análise de planos de professoras iniciantes e de licenciandas.</p> <p>Refletir e analisar sobre a temática da diversidade presente em sala de aula, a partir de estudos de caso, da elaboração de planos de ensino e de análise de planos de professoras iniciantes e de licenciandas.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Figura 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.



Fonte: ReAD/Moodle. 2016.

No módulo 3: **Planejamento e Avaliação** foi apresentado e discutido um caso de ensino. As atividades consistiram ainda em: leituras de textos sobre planejamento, textos sobre fases da leitura e escrita, elaboração de um plano semanal de ensino e análise desse plano pelas professoras experientes.

Figura 5 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD 2016.



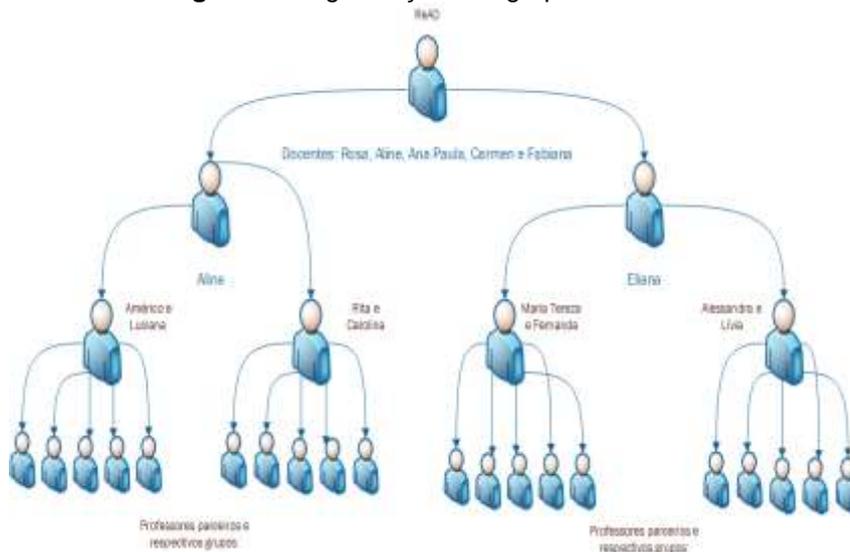
Fonte: ReAD/Moodle. 2016.

No módulo 4: **Diversidade e Inclusão** foi analisado um outro caso de ensino e sua discussão no fórum. Além disso, foram realizadas leituras de

textos sobre currículo e diversidade e de matérias específicas do MEC sobre inclusão e sobre as deficiências. As participantes elaboraram um plano de aula inclusivo que foi analisado pelas professoras experientes.

Para uma melhor funcionalidade e acompanhamento das cursistas pelas professoras experientes e pelas tutoras, após a primeira atividade de elaboração do perfil, houve a divisão em grupos, como exposta a seguir:

Figura 6 - Organização dos grupos da ReAD



Fonte: ReAD/Moodle. 2016.

Como explicitado inicialmente, as atividades realizadas no ambiente virtual eram construídas e avaliadas pelas professoras experientes, em encontros presenciais, que ocorriam quinzenalmente no ambiente físico do Portal dos Professores da UFSCar.

Dessa forma, o programa foi iniciado no mês de abril de 2016 e finalizado em dezembro do mesmo ano.

Assim, as atividades presenciais e virtuais, realizadas pelas professoras experientes, resultantes de sua participação nos encontros presenciais e na atuação na ReAD, constituíram as fontes primárias de coleta de dados da pesquisa aqui apresentadas. Utilizamos os seguintes instrumentos de coletas de dados: as narrativas escritas pelas professoras experientes sobre o início da docência, questionários de perfil respondido pelas professoras experientes, casos de ensino construídos coletivamente pelas mesmas professoras, as atividades de interação, ocorridas por meio dos fóruns e das devolutivas de

atividades, entre professoras experientes-iniciantes, professoras experientes-licenciandos, professoras experientes-pesquisadoras.

Assim, análise dos dados centrou-se na participação das seis professoras experientes e nas atividades por elas desenvolvidas. Estabelecemos três eixos de análises, quais sejam:

EIXO 1: formação inicial e a construção da base do conhecimento para o ensino

Analizamos as trajetórias profissionais das professoras experientes (a escolha pela profissão e a formação inicial). O objetivo desse eixo foi identificar como essas trajetórias influenciaram no desenvolvimento profissional e na construção da base do conhecimento. Para isso, utilizamos os dados do questionário de inscrição para a participação na ReAD e as narrativas escritas nas interações nos fóruns sobre a escolha da profissão. Estes dados foram analisados à luz das pesquisas sobre escolha para a carreira docente na América Latina (VAILLANT, 2006), o perfil de estudantes de Licenciatura (GATTI, 2010) e as influências dos recortes de gênero na profissão docente (VIANNA, 2002).

EIXO 2: a inserção na carreira e a construção da base do conhecimento para o ensino

Analizamos a inserção na docência, destacando as fases da sobrevivência (com seus dilemas e dificuldades) e da descoberta (na qual se aprender a ensinar e a lidar com as situações em sala de aula). Nesse eixo, identificamos e analisamos quais elementos presentes na fase de início da docência influenciaram e construíram a base do conhecimento e como ocorreu o processo de permanência na carreira. Analizamos as narrativas escritas das professoras experientes sobre o seus inícios da docência. Valemo-nos da perspectiva das características das fases do ciclo profissional dos professores (HUBERMAN, 1992; HARGREAVES, 2005). Discutimos ainda, o conceito de desenvolvimento profissional e sobre os contextos de iniciação das professoras experientes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; MARCELO GARCIA, 2000).

EIXO 3: Ser professora experiente e os processos de consolidação da base de conhecimento para o ensino

Centramo-nos nos processos de consolidação da expertise da prática por meio do aprimoramento da base do conhecimento para o ensino (saber ensinar conteúdos e a lidar com as situações em sala de aula), prevalecendo o sentimento de auto eficácia (via aprendizagem dos estudantes). Identificamos as variáveis na constituição da expertise da prática, por meio da análise de como professoras experientes refletem sobre o planejamento, avaliação e situações relacionadas à diversidade. Foram utilizados: os casos de ensino, as narrativas presentes nos fóruns dos módulos "Planejamento e Avaliação" e "Diversidade e Inclusão", bem como as devolutivas efetivadas pelas professoras experientes das atividades realizadas pelas professoras iniciantes e licenciadas. Analisamos como se constituiu e se consolidou o processo de construção da base do conhecimento para o ensino das professoras experientes (SHULMAN, 2005; MIZUKAMI et. al. 2010; HATTIE, 2003) a partir do que emerge nas narrativas.

2.3. Participantes da pesquisa: quem são as professoras experientes?

Escolhemos como participantes desta pesquisa seis professoras experientes, que, em 2016, atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Carlos. Essas professoras participaram de todas as atividades desenvolvidas na ReAD: das atividades virtuais e dos encontros presenciais. Nessa escolha, ser experiente segue o critério adotado por Reali et al. (2008, p. 83-84), no qual “mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas”, mas pode favorecer a construção de conhecimentos e saberes situados a partir das vivências e realidades dessas professoras.

Apresentar o perfil das participantes da pesquisa é fundamental para compreendermos quem são e o lugar de onde emergem suas narrativas. Esse movimento é importante para que as análises dos dados possam ser contextualizadas, oferecendo elementos para realizarmos as interrelações entre as narrativas em seus aspectos particulares e gerais. Esse perfil foi traçado e analisado a partir das respostas do formulário respondido pelas professoras experientes quando da inscrição na ReAD. Os nomes utilizados

nesta pesquisa foram escolhidos pelas próprias professoras participantes, com o objetivo de assegurar a identidade das mesmas e ao mesmo tempo para que ao lerem esse trabalho se reconheçam nele pelo nome escolhido.

Os dados do formulário preenchido pelas professoras ao que se refere aos dados pessoais, de formação acadêmica e de atuação profissional.

Quadro 8 - Perfil: dados pessoais e de formação acadêmica.

Professora	Idade	Cor/raça	Gênero	Formação acadêmica/ano de conclusão	Instituição	Pós-graduação (área) e ano
Ana Luiza	42 anos	Branca	Feminino	Magistério e Pedagogia - 2001	UNESP-Araraquara	Mestrado em Educação Escolar (UNESP) 2004
Ana Carolina	45 anos	Branca	Feminino	Magistério e Pedagogia 2014	UNESP-Araraquara	Especialização em Educação Infantil e Séries iniciais
Verônica	37 anos	Branca	Feminino	Magistério e Pedagogia 2008	UNESP Araraquara	Especialização Psicopedagogia 2010 (UNICLAR) Mestrado em Educação Escolar (UNESP) 2013
Paula	32 anos	Branca	Feminino	Pedagogia 2007	UFSCar	Especialização Educação Infantil, Psicopedagogia e Ética de valores Mestrado em Educação UFSCar 2015
Olívia	31 anos	Parda	Feminino	Pedagogia 2007	UNESP Araraquara	Especialização (2011 e 2015) Cursava mestrado em Educação na UFSCar
Sofia	31 anos	Branca	Feminino	Pedagogia 2007	UFSCar	Especialização Psicopedagogia (UNICEP) Mestrado em Educação Especial 2015

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados fornecidos pelas professoras experientes apontam que a maioria declarou-se branca com relação ao quesito cor/raça e que tem idades nas faixas etárias dos 30-37 anos e 40-45 anos. Todas as professoras se autodeclararam como do gênero feminino²¹. É importante frisar, que essa pergunta não apresentava múltipla escolha, ou seja, não havia nenhuma indicação das palavras masculino ou feminino. Deixar a resposta como livre, possibilitou que as professoras pudessem expor, caso quisessem, uma identidade de gênero diferente da relacionado ao sexo (feminino ou masculino).

²¹ Gênero é uma marca de diferenciação social, construída histórica, social e culturalmente, que incide em todas as relações humanas, não podendo ser ignorada.

Assim, elas poderiam apontar outras identidades de gênero, como a transexual ou transgênero, por exemplo.

Historicamente, no Brasil, o magistério voltado ao ensino de crianças foi pensando para as mulheres. No Império, a docência era destinada ao gênero feminino, por meio das primeiras Escolas Normais. É importante lembrar que se tratava à época de uma profissão voltada para formação das mulheres das elites brasileiras, as quais não podendo ingressar em outras carreiras tinham como "opção" a docência. Da mesma forma, as escolas primárias não eram para toda a população.

As alterações na economia brasileira dos anos 30 até 50 foram essenciais para a demanda por educação para a população.

A partir da década de 40 até a de 70, com as reformas educacionais, notadamente a Capanema, a estruturação de uma rede de escolas fomentou a formação de professoras. Com o objetivo de atender à essa demanda, a consolidação das Escolas Normais teve um papel fundamental: formar professoras para atuarem nas escolas primárias, como apontado por Saviani (2009).

De acordo com Vianna (2002), ao longo do século XX a atuação de mulheres nas escolas, em especial nas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi tornando-se cada vez mais presente.

A autora indica que no final do século passado, a educação básica (que atualmente inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) apresentava um caráter fundamentalmente feminino. Tal fenômeno é observado em diferentes países, implicando na importância da discussão de gênero e docência.

A partir de diferentes autores, Vianna (2002) indica que a expansão do ensino no Brasil afastou os homens dos cursos de formação docente e iniciou o processo de feminização do magistério. O magistério passa, então, a ser também uma via de formação para as mulheres pobres, principalmente após a LDB nº 5.692/71, que dispôs sobre a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério.

O processo de feminização do magistério ocorre em um contexto de precarização das condições de trabalho, do rebaixamento salarial e da estratificação sexual da carreira docente. Assim, quando o Estado expande o

ensino primário, em meados do século XX, ocorrem várias mudanças que promovem a precarização do trabalho docente, quais sejam: existência de professores leigos, facilitação dos cursos normais para formar mais docentes, construção de escolas precárias.

Dessa forma, o recorte de autodeclaração do gênero das professoras participantes desta pesquisa é importante porque faz parte de suas constituições identitárias, as quais podem influenciar a forma como se constróem enquanto professoras e como se relacionam em/com seu ambiente de trabalho, uma vez que:

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (VIANNA, 2002, p. 90).

De acordo com Vianna (2002), discutir essas duas categorias pode possibilitar a ampliação do entendimento da profissão docente e os mecanismos pensados para a formação²². Neste trabalho, ainda que o foco não seja a referida relação entre gênero e docência, algumas análises podem se ver compreendidas por este viés, pois aqui, trazemos um estudo sobre seis professoras mulheres e seu desenvolvimento profissional docente.

Com relação à formação continuada, como apresentado no quadro na seção sobre o perfil das professoras, todas as participantes possuem pós-graduação, sendo que quatro delas são mestres em Educação (uma delas estava participando do processo seletivo para ingresso no Doutorado) e uma cursava mestrado à época da pesquisa. As áreas de interesse pela pós-graduação *latu-sensu* indicam a predominância de cursos em Psicopedagogia e Educação Infantil.

Podemos afirmar, assim, que se trata de um quadro de professoras muito bem qualificado e que buscam formação continuada, constantemente, por meio de cursos de pós-graduação, por exemplo. O fato de aceitarem o convite para participar do ReAD, denota a preocupação dessas professoras

²² Ressaltamos que, atualmente, há uma crescente produção de pesquisas que abordam as relações entre gênero e docência.

com seu desenvolvimento profissional, independentemente do seu tempo de atuação profissional (vide a professora Ana Luiza com 21 anos de experiência).

Com o objetivo de traçar o perfil das professoras experientes, apresentamos os dados com relação à atuação profissional. Ainda que estes dados estejam também relacionados à inserção na carreira e ao tempo de atuação das professoras, é importante que saibamos sobre seus lugares de fala à época da pesquisa.

Quadro 9 - Atuação profissional

Professora experiente	Tempo de atuação profissional	Atuação em 2016	Atuações anteriores
Ana Luiza	21 anos 16 anos (Ensino Fundamental- Prefeitura de São Carlos) 5 anos (Educação Infantil)	Professora apoio e substituição nos 1ºs e 2º anos	Educação Infantil (turmas de 4 a 5 anos) Ensino Fundament al (1º e 2º ano)
Ana Carolina	15 anos 15 anos (Ensino Fundamental- Prefeitura de São Carlos)	2º ano	3º e 4º anos Ensino Fundam ental
Verônica	14 anos 14 anos (Ensino Fundamental Prefeitura de São carlos) 3 meses Educação Infantil	Coordenadora Pedagógica	Educação Infantil (turmas de 4 a 5 anos) Ensino Fundament al (1º,2º,3º, 4º e 5º ano)
Paula	13 anos 3 anos (Ensino Fundamental – Prefeitura de São Carlos) 1 ano (Ensino Fundamental- Ibaté) 10 anos (Educação Infantil)	Educação Infantil (0a 3 anos) Ensino Fundamental 2º ano	Educação Infantil (0 a 3 anos e 4 a 5 anos) Ensino Fundament al (1º e 2º ano)
Olívia	10 anos Ensino 8 anos (Ensino Fundamental- Prefeitura de São Carlos) 2 anos Educação Infantil	3º ano	Educação Infantil (4 a 5 anos) Ensino Fundament al (2º, 3º e 4º anos)
Sofia	8 anos 8 anos (Ensino Fundamental- Prefeitura São Carlos)	2º ano	2º e 3º anos

Fonte: Elaborado pela autora.

As seis professoras deste estudo atuavam à época nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notadamente, no primeiro ciclo²³ (do 1º ao 3º ano). Duas dessas professoras não atuavam em turmas regulares: uma delas atuava como professora de apoio/substituição (professora que substitui em diferentes turmas quando há falta de professoras ou realizam atividades de apoio às outras das turmas regulares, em momentos determinados) e outra atuava como professora coordenadora. Apenas uma das professoras ocupava dois cargos como docente (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), as outras cinco trabalhavam em regime de 33 horas, em um período e apenas em uma escola.

O tempo de atuação profissional varia de 08 a 21 anos de experiência docente. Assim, temos professoras que estão consolidando sua experiência docente e outras com mais experiência reunidas no mesmo contexto de atuação (a rede municipal de São Carlos) e que se encontram em momentos distintos de seu desenvolvimento profissional. Evidencia-se aqui, o encontro intergeracional que ocorre de forma espontânea nas escolas e na ReAD de forma dirigida a um objetivo formativo. (SARTI, 2009).

A professora com mais tempo de vínculo empregatício com a rede de ensino municipal, era a professora Ana Luiza (com 16 anos) e as demais com vínculos entre 8 e 14 anos. Isso indica que se trata de um corpo docente que já conhece o sistema de ensino no qual atua, o que pode impactar também em seu desenvolvimento profissional, por terem construído um sentimento de pertencimento a uma rede de ensino.

As professoras experientes atuavam há mais de cinco anos na mesma escola. Apenas a professora Sofia atuava na mesma escola há 8 anos, desde sua inserção na carreira docente. Esses dados indicam que, exceto a professora Sofia, todas as demais professoras tiveram outras experiências docentes em outras escolas, dentro da mesma rede de ensino e fora dela também. Veremos adiante que esta característica pode ter um impacto na construção da identidade docente dessas professoras e em seu

²³ A rede municipal de ensino de São Carlos é responsável pelas escolas de Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental 1 e 2. São 47 CEMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) e 08 EMEBs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). Na Educação Infantil estão matriculadas 8.389 estudantes e no Ensino Fundamental 5.521 estudantes. A rede possui ainda o Ensino de Jovens e Adultos, com 560 estudantes na EJA e 190 nos polos de atendimento do MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos). O Ensino Fundamental 1 engloba os anos iniciais do 1º ao 5º ano. Este é dividido em dois ciclos: do 1º ao 3º, o qual centra-se na alfabetização e o 4º e 5º ano seguem o processo de aprofundamento e consolidação da leitura e da escrita e demais conteúdos escolares. O Ensino Fundamental 2 (anos finais) é ofertado em duas escolas apenas, nas quais estão os estudantes de 6º ao 9º ano. Fonte: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao-em-numeros.html>- Acesso em setembro de 2017.

desenvolvimento profissional docente, tomando como referência o caráter situado da docência, apontado por Marcelo Garcia (2000).

Os dados evidenciam ainda, que essas professoras mantêm vínculos com a mesma unidade escolar, o que é um fator importante na elaboração e no desenvolvimento do projeto político pedagógico das escolas nas quais atuam. Indica ainda, uma certa estabilidade com as comunidades escolares nas quais estão inseridas.

De acordo com os dados do perfil, a atuação dessas professoras é, predominantemente, no primeiro ciclo dos anos iniciais, ou seja, tratam-se de professoras que lidam, principalmente, com o processo de alfabetização.

O conhecimento das professoras a respeito do ambiente virtual de aprendizagem era básico. Todas tinham acesso à internet em casa, por meio de computadores; uma professora indicou nunca ter feito cursos a distância e duas afirmaram não conhecer a plataforma Moodle.

Esses dados apontam para o crescente acesso à tecnologia nas escolas públicas do estado de São Paulo. Isso representa um avanço e pode possibilitar o uso de novas tecnologias com as turmas nas quais lecionam. Representa ainda, a possibilidade de melhorar as condições de trabalho docente, na medida em que, essas professoras podem utilizar a internet para planejar aulas, buscarem e realizarem formação continuada.

Quatro participantes indicaram não apresentar nenhuma dificuldade no uso de ferramentas utilizadas em ambiente virtual e duas não responderam essa questão. Ao serem perguntadas sobre as expectativas em relação ao programa, todas indicaram nunca ter participado de algo como o ReAD. Isso sugere, como apontado pela literatura, sobre a importância da formação de redes constituídas por professoras. Marcelo Garcia (2000) nos assessorou nesta discussão ao apontar que:

O termo 'rede' se entende como uma malha de pessoas conectadas por laços em torno dos quais fluem coisas como objetos, trabalho, afetos, avaliação, conhecimento, prescrições, influência e poder, e nas quais a maioria dos participantes estão conectados uns com os outros. As redes enlaçam diferentes pessoas com diferentes propósitos utilizando uma variedade de formas" (MARCELO GARCIA, 2000, p. 50).

A respeito das contribuições que a ReAD traria às participantes, os principais termos e palavras foram: espaço de reflexão, trocas de experiências,

formação continuada, ampliação dos conhecimentos acerca da formação de professores, melhoria da prática pedagógica, conhecer as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam, conversar sobre as dificuldades da profissão e como as outras professoras lidaram com isso. Essas expectativas corroboram o explicitado por Marcelo Garcia (2000) sobre a importância das redes de aprendizagem docente.

O formulário também buscou saber quais questionamentos e dúvidas, as professoras experientes consideravam importantes a serem tratadas. Isso possibilitou o planejamento das atividades de intervenção, buscando identificar, de certa forma, algumas das necessidades formativas daquele grupo.

Assim, as professoras evidenciaram que o programa deveria abordar sobre: as dúvidas sobre os cursos de formação de professores, o que é ser professor, o distanciamento entre a formação e a prática nos cursos de Pedagogia, a construção da carreira docente, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, a importância da formação continuada, as dificuldades do início da carreira docente (lidar com conteúdos, avaliação e inclusão), necessidades de formação para a sala de aula, as expectativas profissionais no curso de formação inicial, articulação entre conhecimentos teóricos e os saberes experienciais da prática pedagógica.

É importante destacar que os apontamentos relacionados pelas professoras constituíram os eixos da intervenção. Isto mostra que a proposta de formação de uma rede que reúna professoras em diferentes fases da carreira pode ser uma forte aposta para a formação continuada.

Os assuntos/temas indicados pelas professoras experientes reafirmam o que a literatura sobre a área de formação de professoras vem apontando: a necessidade de se conhecer a especificidade da profissão docente e a busca pela compreensão de sua complexidade. Chama a atenção ainda, o fato de a maioria das professoras apontar a necessidade de se abordar sobre as dificuldades do início da docência. Ou seja, as professoras experientes indicam esse período da carreira como fase que deve ser discutida e analisada.

Após apresentarmos o perfil das professoras participantes do estudo, passamos aos dados e suas análises a partir dos eixos aqui explicitados. Escolhemos apresentar os dados simultaneamente com as análises a fim de tornar os aspectos mais articulados e para sermos coerentes com os

pressupostos teórico-metodológicos, buscando as relações entre o todo e as partes, entre o macro e micro, como indicado por Minayo (1993).

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DA BASE DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO: O INÍCIO DA ESTRADA

A escolha pela profissão marca o início do desenvolvimento profissional. Assim, ao escolhermos por uma determinada carreira, iniciamos o processo formal de aprendermos sobre a profissão. Começamos a trilhar os caminhos de nossa formação inicial.

Mizukami *et al.* (2010) advertem para o fato de que a concepção de formação inicial dependerá de qual modelo ela seguirá: a racionalidade técnica ou a racionalidade prática.

O modelo de racionalidade técnica entende que a formação inicial é o momento de apropriação do conhecimento profissional que será aplicado à futura atuação profissional. O currículo nessa perspectiva consiste em disciplinas fundamentais ou básicas, sobre as quais a prática é desenvolvida, ciência aplicada no qual se derivam os procedimentos e diagnósticos e as habilidades e atitudes, ou seja, saber utilizar o conhecimento básico e aplicado em situações da futura prática. Nessa perspectiva, o verdadeiro conhecimento reside nas teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Assim, primeiro se estudam as teorias e depois as habilidades no uso das primeiras, promovendo uma distinção entre o pensar e o fazer:

Nesta visão, como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente "superior" ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor. (MIZUKAMI *et al.* 2010, p. 20).

Em oposição a esse modelo de formação está o modelo de racionalidade prática. Assim, apoiados na concepção de *practicum* de Schön (1992), ocorre a necessidade de se romper com a relação linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática concreta de sala de aula. A partir disso, Schön propõe a formação do professor como um prático reflexivo. Nesse modelo, se aprende a ser professor fazendo a partir de situações práticas. Assim, a formação básica deve incluir momentos de reflexão sobre situações práticas de sala de aula. Nessa perspectiva não há hierarquias de conhecimentos, mas a combinação entre teoria e prática, resultando em uma teoria prática. Essa teoria prática só faz sentido se guiada pela reflexão:

Nos processos de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 110 apud MIZUKAMI et. al. 2010, p. 21).

Como apontado por Veenman (1984) e Imbernón (2006), a formação inicial é importante para o início da constituição de um profissional, mas pode não ser suficiente em si mesma, para a atuação em sala de aula. Ela é importante porque dá as bases para construir o conhecimento específico e especializado:

Assim, se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (MIZUKAMI et.al. 2010, p. 23).

Diante dessa discussão, nesta seção, analisaremos como ocorreu o processo da escolha pela profissão docente pelas professoras experientes e que participaram desta pesquisa. Para tanto, apresentaremos os dados obtidos por meio das atividades desenvolvidas no ambiente virtual e nos encontros presenciais. Posteriormente, mostraremos as narrativas das professoras experientes sobre como se deram suas escolhas. Buscaremos identificar os indícios de como certos aspectos de suas trajetórias influenciaram na construção da base do conhecimento.

Para aprofundar a análise dos dados, utilizaremos ainda, as respostas dadas pelas seis professoras quando perguntadas sobre o motivo da escolha pela docência. A questão citada fazia parte de uma das atividades realizadas no módulo 2 (Início da Docência), após leitura e discussão do texto: “Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos”²⁴.

A partir da leitura do texto e da discussão ocorrida no fórum de discussões no ambiente virtual, identificamos as especificidades das escolhas de cada uma das professoras experientes, e também similaridades entre as

²⁴ LIMA, E.F.de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n.15. p.138-160, jan./jun.2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>: Acesso em: 15/03/2016.

professoras experientes em suas interações com as professoras iniciantes e licenciandas.

A análise de dados indicou que as escolhas estão relacionados aos seguintes fatores: 1. econômicos, 2. a não aprovação em vestibular para outro curso, 3. à afinidade com a área ou 4. por algo ligado a um desejo/gosto de ensinar.

Os dados demonstraram que as escolhas profissionais são permeadas pelas condições objetivas de vida. Dessa forma, ser professora apresentou-se como opção dentro daquelas que eram possíveis, devido a fatores materiais, por exemplo. A professora Ana Luiza explicitou isso da seguinte forma:

Escolhi a profissão docente por sugestão de minha mãe. Nossa situação financeira era difícil e ela me orientou a escolher o curso do Magistério para terminar o Ensino Médio com uma profissão, pois meu pai não teria condições de me manter em uma universidade. Naquele tempo não havia nenhum tipo de bolsa ou ajuda de custo aos estudantes. O ensino médio técnico era a opção da maioria dos jovens que não podiam cursar uma universidade. Assim, resolvi fazer o curso, pois quando terminasse o ensino médio, começaria a trabalhar e, posteriormente, faria uma faculdade com meus próprios recursos. E quando chegou finalmente o momento de escolher um curso superior, a Pedagogia também não foi minha primeira opção. Prestei Jornalismo e Psicologia por dois anos, mas não conseguia passar no vestibular. Na minha época não existia a política de cotas que vemos hoje, muito menos cursos à distancia. Então, seguindo mais uma vez os conselhos de minha mãe, resolvi prestar Pedagogia e, para minha surpresa passei na Unesp de Araraquara, onde concluí o curso, fiz habilitação em Educação Especial e Mestrado em Educação Escolar. Quando ingressei na universidade também prestei concurso e ingressei na rede pública de ensino em São Carlos. (Professora Ana Luiza, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Percebemos, por meio desse relato, que a condição financeira da família da professora Ana Luiza colocou como possibilidade a docência, via curso de Magistério, uma vez que não era possível cursar uma graduação em uma universidade. Indicou ainda, a falta de conhecimentos necessários para a aprovação nos cursos de sua primeira opção: Jornalismo e Psicologia. A professora trouxe o contexto de uma época na qual as universidades públicas não possuíam ou possuíam poucos programas de assistência estudantil.

Neste universo da vida material da referida professora, o caminho ao terminar o Ensino Médio – com o curso profissionalizante de Magistério – era trabalhar para poder prosseguir os estudos. Temos aqui uma escolha determinada pelas condições materiais e objetivas.

Ao explicitar como se deu a escolha pela docência, a professora Ana Luiza nos remete a um tempo histórico e social brasileiro, marcado por uma outra perspectiva de universidade e de possibilidades para as classes trabalhadoras: dos entraves que pessoas mais pobres tinham – e ainda têm – de ingressarem no Ensino Superior²⁵. Vale destacar que, nos últimos anos, o Brasil tem alterado essa situação, por meio de leis específicas e ações afirmativas, possibilitando maior acesso ao Ensino Superior, aos grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, pobres, deficientes.

A narrativa da professora Verônica trouxe elementos em comum dos contextos histórico e social que marcaram a trajetória da professora Verônica:

Ao terminar o Ensino Médio, nem todos têm a clareza da profissão que desejam exercer. O caminho a ser traçado a partir daí é uma incógnita para muitos... E foi assim para mim. Diante de múltiplos caminhos, confusos e incertos, segui estudando e trabalhando onde as portas primeiro se abriram. Não podia ficar parada... Os sonhos, ainda nebulosos, não podiam determinar minhas ações. Era preciso encarar o possível. Depois de dois anos com longos períodos de greve, durante o segundo e terceiro ano do Ensino Médio em escola pública estadual, não consegui encarar com êxito os conteúdos - que nunca havia visto - da prova do vestibular para o curso de Imagem e Som da UFSCar. Não seria dessa vez... Foi quando prestei o Vestibulinho para o curso de Administração na Industrial (ETEC Paulino Botelho em São Carlos/SP) e passei. E assim caminhei... Estudando no período noturno depois de um dia inteiro de trabalho no comércio, em uma escola de informática. Minha identificação e gosto pelo exercício da profissão docente ocorreu quando eu trabalhava nessa escola de informática, na qual exercia a função de telemarketing (venda e cobrança), secretária, atendente e caixa (recebia e negociava mensalidades). Nessa função estava sempre em contato com alunos e professores. Observava o trabalho dos educadores e identificava-me mais com essa função do que com aquela que eu estava exercendo. Por isso, decidi matricular-me no Magistério (EE Dr. Álvaro Guião) assim que terminei o curso de Administração. (Professora Verônica, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

O relato da professora Verônica indicou que sua primeira opção profissional não era a docência: queria fazer o curso de Imagem e Som, na UFSCar. Contudo, as condições objetivas impostas a ela, por estudar em escola pública, marcada por greves e, conseqüentemente, não ter acesso aos conteúdos exigidos pelo vestibular da UFSCar, impossibilitou-a de concretizar seu sonho. Então, essa professora recorreu ao que lhe era possível à época: realizar um curso técnico na área de Administração.

²⁵ A Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda, oriundos de escolas públicas, apresenta-se como um avanço ao acesso às universidades e institutos federais do Brasil.

Foi a sua inserção profissional no comércio que mostrou uma outra possibilidade: a docência. Ao tomar contato com a carreira, por meio do trabalho na escola de informática, é que a docência lhe pareceu como algo com o que se identificava. Isso a levou a matricular-se no curso de Magistério.

Nas duas narrativas, a condição socioeconômica das professoras fez com que escolhessem a docência como profissão possível naquele momento específico de suas vidas e trajetórias familiares e financeiras. Evidenciam ainda, um fosso de desigualdades sociais: não terem acesso a um Ensino Médio de qualidade impediu que os sonhos em cursar Imagem e Som, Jornalismo ou Psicologia, não se concretizassem e adiaram a entrada no Ensino Superior para outro momento, na condição de estudantes trabalhadoras. Ambas as professoras citadas cursaram, posteriormente, o curso de Pedagogia, na mesma universidade pública – UNESP, campus Araraquara.

O mesmo traço de não conseguir a aprovação em vestibular para outras carreiras esteve presente nas narrativas das professoras Sofia e Paula:

Confesso que quando optei pela docência foi por questão de nota de corte [no vestibular], por não ser tão concorrido e por ter em minha cidade uma universidade pública. Porém, ser professora sempre fez parte da minha infância e talvez no primeiro momento achasse que não queria ser professora por conhecer a escola pública e ouvir dos meus ex professores como era difícil a profissão com relação à desvalorização e salários baixos. Mas a partir do momento que ingressei no curso [de Pedagogia] sempre tive em mente a importância dessa profissão. Quando entrei pela primeira vez em sala de aula como professora tive a certeza da escolha que tinha feito. Já tenho 8 anos de profissão e ainda tenho encantamento pela profissão e não deixo que a burocracia e os problemas da política influenciem na minha prática docente. Meus educandos são sempre prioridade, a minha preocupação é com a questão da aprendizagem e na formação continuada para aperfeiçoar a minha prática em sala. Sempre busco mais conhecimentos e formas para auxiliá-los e todo ano vejo o retorno positivo com a minha turma. Isso é o que mantém acreditando que posso sempre fazer o melhor e que faço a diferença na vida dos meus educandos. (Professora Sofia, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016)

A escolha de uma profissão com apenas 17 anos de idade foi algo bastante difícil. A época de inscrição nos vestibulares era um período bastante tenso para mim, pois sempre ficava em dúvida de qual curso escolher. Inicialmente, eu optei por prestar vestibular para Psicologia, mas não fui aprovada. No ano seguinte repensei e decidi me inscrever no vestibular para o curso de Pedagogia. Essa minha escolha se deu pelo fato de que nesse curso o número de candidato por vaga era menor e também porque na cidade em que morava, por ser uma cidade muito pequena (aproximadamente 26 mil habitantes), havia pouquíssimas opções de emprego e seria mais fácil conseguir um emprego como professora do que como psicóloga, uma vez que a

demanda por professoras é bem maior do que para psicóloga lá. Foi aí que desisti de fazer Psicologia e decidi fazer Pedagogia. Pensei: “Caso não goste do curso posso terminá-lo, conseguir um emprego em alguma escola e pagar um curso noturno de Psicologia em alguma faculdade”. Entretanto, para minha surpresa gostei muito do curso e decidi mergulhar ainda mais no universo da educação fazendo três especializações e Mestrado todos na área da educação. (Professora Paula, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Os dois relatos acima indicam que a escolha pela docência foi influenciada por fatores relacionados à pouca concorrência para ingresso no curso de Pedagogia e pelo fato de que este curso possibilitaria acesso ao mercado de trabalho.

Assim, seja a escolha pelo Magistério ou pela Pedagogia, temos a docência como uma segunda ou terceira opção e como um "seguro emprego", como indicado por Gatti et al. (2009) em sua pesquisa. Embora reconheçam que a carreira e o curso escolhidos não sejam prestigiados pela sociedade, ainda oferece certa segurança com relação à inserção na vida profissional. Contudo, ao iniciarem o curso de Pedagogia e a carreira profissional, as professoras Paula e Sofia indicam sentir afinidade com a docência, reconfigurando, de certa forma, o motivo da escolha.

A professora Ana Carolina indica razões mais ligadas à sua vida pessoal ao escolher a docência, como explicitado:

Nunca havia imaginado ser professora, o motivo que me levou a escolha da profissão docente foi a necessidade de estudar, pois tinha 22 anos e já tinha duas filhas, uma com 4 e outra com 2 anos, que começaram a freqüentar a escola. Então me vi uma verdadeira “dona de casa” ou “faxineira”. Meu marido já era professor e nossos amigos também, e quando nos reuníamos para conversarmos, comecei a perceber que não tinha papo, pois meu cotidiano era limpar. Então voltei para fazer o magistério, não para ser professora, mas para estudar e ter contato com outras pessoas, foi um acaso, uma necessidade, e acabou que me encontrei. Hoje não me vejo em outra profissão. (Professora Ana Carolina, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A professora Ana Carolina, ainda que nunca tivesse pensado em ser professora, decidiu-se pela carreira pelas situações familiares às quais estava submetida naquele momento. A escolha pelo Magistério se deu para voltar a estudar e para fazer parte, de certa forma, dos assuntos que permeavam seu contexto familiar e de amizades.

Já a professora Olívia explicita o motivo que a levou a escolher a docência: o gosto por ensinar. Assim, ela coloca no centro da profissão a base de conhecimento para o ensino:

Desde muito nova eu já gostava muito de ensinar. Em minhas brincadeiras, a professora era um papel representado frequentemente. Também tive influência indiretamente da minha mãe, que querendo ser professora, não pode ser, pois não conseguiu concluir os estudos para isso. Mas durante minha trajetória escolar, pensei em outras carreiras, porém, o desejo de ensinar sempre me acompanhou. Já na época da escolha da carreira, participei de algumas palestras sobre a profissão e então concluí minha escolha, que acredito tenha começado ainda na infância. (Professora Olívia, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A narrativa da professora Olívia reforça o que a literatura aponta sobre o caráter de formação como um processo contínuo, que se inicia antes mesmo da formação institucionalizada (MIZUKAMI et al., 2010; COLE; KNOWLES, 1993). Ela indica em sua narrativa que, desde criança, era professora em suas brincadeiras, tendo, provavelmente, suas professoras como modelos do que era aquela profissão.

Os relatos sobre a escolha pela docência como profissão expõem que são perpassadas pelo momento histórico e social, bem como pelas políticas públicas daquele dado momento. Assim, as professoras com mais de 35 anos de idade optaram pelo curso técnico profissionalizante de Magistério.

As políticas de formação docente a partir das décadas de 1940, voltadas para a formação de professoras para os anos iniciais, foram impulsionadas pela Reforma Capanema. A criação do Magistério como curso técnico apresentou-se como oportunidade para que as camadas populares pudessem ter acesso à uma profissão.

Os dados das narrativas apontam ainda para dois movimentos históricos que podem ter influenciado a escolha das professoras pelo Magistério ou pela Pedagogia: o avanço das políticas docentes e da legislação, especialmente com a LDB 9394/96 e a expansão do ensino superior.

Assim, temos dois momentos marcados na década de 1990 e após os anos 2000: três professoras possuem o Magistério como formação inicial e três a Pedagogia. Portanto, os sentidos e significados atribuídos pelas participantes à sua formação inicial podem se dar de maneiras diferentes também pelo fato de que os caminhos dessas não foram os mesmos.

Diante das narrativas das seis professoras experientes é necessário atenção ao fato de não ser a docência a primeira escolha profissional de muitas delas. E não somente as professoras experientes deste estudo apontam isso. Na atividade realizada no ambiente virtual ocorreu o mesmo com professoras iniciantes e licenciandas que participaram do ReAD.

A professora Paula, ao dialogar no fórum de discussões indica que a docência não foi sua primeira opção, mas ela é ressignificada na inserção à prática docente:

Ao assistir o vídeo e ler os comentários aqui no fórum fiquei impressionada com a quantidade de pessoas que assim como eu não tinha como primeira opção ser professora. Muitas relataram que pretendiam fazer outro curso principalmente Psicologia, mas que optaram fazer Pedagogia porque a "concorrência" era menor e teria maior chance de entrar na universidade. Outras optaram por cursar Pedagogia por influência da família como, por exemplo, o fato de ter familiares professores que acabaram incentivando. Entretanto, percebo que embora ser professora não fosse a primeira opção de muitas professoras aqui neste fórum e diante das dificuldades diárias da profissão percebo que muitas se realizaram e se realizam dia-a-dia na profissão docente. Acredito que este tipo de depoimento é extremamente importante para encorajar os professores iniciantes a não desistirem da profissão. (Professora Paula, atividade do fórum, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A intervenção da professora Paula no fórum evidencia as similaridades com relação aos motivos que levam à escolha pela docência por parte de licenciandas, iniciantes e de experientes. Ela ainda aponta para o fato de que as participantes indicam sentirem-se realizadas no cotidiano da profissão docente, mesmo diante das dificuldades, o que encoraja as professoras iniciantes e também as licenciandas a não desistirem da profissão. Essa intervenção mostra a importância da socialização das trajetórias profissionais entre pessoas de diferentes gerações e contextos, fortalecendo assim, o diálogo intergeracional.

A escolha pela docência pode ainda ser feita a partir dos modelos de professores pelos quais passamos durante nosso percurso formativo desde crianças, como apontado pela professora Olívia.

Seja nas narrativas das professoras experientes, das iniciantes e das licenciandas, a docência não aparece como a primeira opção de carreira.

Vaillant (2006) aponta em seu estudo sobre a docência na América Latina que o fato de o entorno profissional ser complicado dificulta reter e atrair bons professores, pois há poucos estímulos para que a profissão docente seja

a primeira opção de carreira. As condições de trabalho inadequadas e a remuneração não atraem para a carreira (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 17).

De acordo com os dados sobre a graduação em Pedagogia, as professoras experientes deste estudo realizaram o curso em duas instituições de ensino público: UNESP - Araraquara e UFSCar - São Carlos. Os dados de conclusão do curso variam de 2001 a 2014. Esse dado cruzado à idade das professoras corrobora o apontamento de Gatti (2011) ao indicar as características do perfil das estudantes do curso de Pedagogia.

Percebemos que a maioria das professoras participantes deste estudo iniciou o curso com mais de 20 anos de idade. No caso da professora Ana Carolina, isso fica ainda mais evidente, uma vez que, concluiu seu curso recentemente, em 2014, com então 41 anos de idade.

O fato de termos professoras formadas por universidades públicas atuando em escolas públicas pode ser considerado um diferencial, e vai um pouco na contramão dos estudos realizados por Gatti (2011) sobre o perfil da maioria de professoras que são formadas no Brasil, majoritariamente, por faculdades privadas.

Historicamente, o *locus* da formação dos professores, principalmente para os anos iniciais, não está nas universidades públicas, mas sim, em instituições privadas. De acordo com Abrucio (2016), isso constitui um problema, pois, via de regra, as universidades públicas apostam em um modelo de formação de professores centrado na pesquisa e não no preparo para as escolas públicas reais da Educação Básica. Acentua-se assim, outro fosso: no mesmo país um modelo de formação para os "pensadores da educação" e outro para "os fazedores da educação".

Ter a formação de professores mais concentrada nas instituições privadas também apresenta grandes problemas. Tratam-se, muitas vezes, de cursos aligeirados, falta do tripé ensino-pesquisa-extensão, falta de estrutura física e pessoal (formadores de professores sem formação acadêmica adequada), bem como o fato de a grande expansão de cursos que não primam pela sua qualidade e que, por isso, são impedidos de abrir novas vagas, após avaliação do MEC.

Abrucio (2016) aponta que no contexto de intensa expansão das redes públicas de ensino, atualmente, 80% dos alunos de Pedagogia estudam em faculdades particulares, geralmente em cursos noturnos. Essa realidade também é vista em metade das demais licenciaturas. Todos esses fatores podem influenciar na construção da base de conhecimento ainda na formação inicial, uma vez que, sem ter acesso aos conhecimentos dos conteúdos específicos, como ensinar?

Por meio das narrativas das professoras, também inferimos sobre a influência da formação inicial e continuada na construção da base de conhecimento para o ensino.

Assim, quando a professora Ana Luiza indicou sobre a trajetória de escolha pela Magistério e depois o ingresso, por concurso público, em uma rede de ensino, podemos depreender que os conteúdos específicos que compunham a base do conhecimento foram adquiridos na formação inicial.

Chama a atenção na narrativa da professora Verônica a identificação para o ensino, via modelos com os quais tinha contato na escola de informática. Ela observava a ação prática do ensino e isso a fez pensar na possibilidade da docência.

A professora Sofia menciona que buscou a formação continuada como forma de aquisição de conhecimentos. Isso pode denotar que a formação inicial não consegue abarcar todos os conhecimentos e conteúdos que seriam necessários para o ensino. Disso, recorre à formação continuada. Essa mesma professora relata que a busca por formação continuada melhora o seu modo de ensinar, possibilitando assim, a aprendizagem dos estudantes.

Para Pryjma e Winkeler (2014), os modelos de formação de professores são espartilhados – ora muito teóricos, ora muito práticos – como iniciar a docência com uma base de conhecimento para o ensino que pouco possibilitou aprender sobre os conteúdos específicos e construir habilidades para o cotidiano escolar?

Mesmo com trajetórias diversas e motivações diferentes, a escolha pela carreira docente inicia a primeira etapa institucional do ciclo de desenvolvimento profissional das professoras.

O conceito de desenvolvimento profissional docente é polissêmico. Contudo, neste trabalho é entendido como algo contínuo, evidenciando o

caráter intencional dos processos de desenvolvimento profissional, requerendo planejamento para isso.

O desenvolvimento profissional das professoras desta pesquisa é evidenciado pela busca pela pós-graduação, entendida como um processo de formação continuada.

Mizukami et al. (2010) apontam para o fato de que a formação continuada ainda requer uma análise crítica com relação ao modelo desenvolvido no Brasil. As universidades e outras agências de curso de curta duração são responsáveis pela formação continuada no país. Contudo, muitas vezes, os cursos oferecem apenas informações, alteram os discursos dos professores, mas não modificam de fato suas práticas pedagógicas. A formação continuada pode se reverter em momentos de reflexões para mudanças posteriores na prática pedagógica e isso é algo muito importante e que, às vezes, não ocorre de forma imediata.

Diante disso, nos perguntamos: como tais professoras vivenciaram o início da docência? Como esse início influenciou a construção da base de conhecimento? É sobre isso que passamos a discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS EXPERIENTES E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: "MAR CALMO NUNCA FEZ BOM MARINHEIRO²⁶"?

Tomando como referência os ciclos de vida profissional dos professores apontados por Huberman (1992), verificamos que todas as professoras experientes deste estudo encontram-se na fase de diversificação da carreira. Ou seja, buscam novas ideias, novos compromissos, querem vivenciar novas experiências. O fato de aceitarem o convite para participar desta pesquisa e da ReAD demonstra muito o quanto esta é uma fase importante dentro do desenvolvimento profissional.

A despeito do que tem sido pesquisado na área de formação de professores, revela-se que existem poucas opções para que o professor experiente possa vivenciar momentos de formação continuada que não sejam aqueles nos modelos de cursos de curta duração, por exemplo, ou cursos nos quais as especificidades de suas demandas formativas não são necessariamente atendidas. Isso se deve ao fato dos mesmos serem planejados a partir de um perfil docente "único" que não leva em conta as singularidades como experiência, área e os contextos de atuação.

Outro ponto analisado por estudos, como os de Vaillant (2006), indica que para progredir na carreira, os professores com mais experiência acabam saindo das salas de aula para ocuparem outros cargos, como diretor e supervisor. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional apresenta uma grande contradição: quanto mais são reconhecidos como bons professores, menos esses profissionais estão em sala de aula.

Sarti (2013) indica outro espaço de reconhecimento da experiência e dos conhecimentos de professores que atuam nas escolas públicas: o estágio supervisionado. Advoga que o estabelecimento de uma parceria entre estagiárias e professoras experientes contribui para a formação das duas partes. Ao mesmo tempo aproxima quem ainda não ocupa o lugar de professor, de fato, estimula e valoriza os conhecimentos e a experiência de quem já atua há tempos na carreira:

²⁶ Referência a um ditado popular brasileiro.

Para os professores experientes, a parceria com os estagiários e a tarefa de iniciá-los no magistério possibilita uma aproximação diferente com o trabalho que realizam cotidianamente na escola. Suas tarefas, modos de agir e concepções sobre o ensino recebem atenção especial por parte dos estagiários e assumem papel de destaque no desenvolvimento do trabalho que realizam conjuntamente; o que lhes traz sensação de reconhecimento e valorização profissional. Essa fonte de estímulo profissional pareceu especialmente importante para as professoras mais experientes no magistério, que já vivenciam uma fase de maior estabilidade profissional, atuando há mais de dez anos como docentes e acostumadas ao dia-a-dia de uma mesma escola da rede, onde já conseguiram delimitar um espaço de trabalho. Para essas professoras, a presença das estagiárias representou importante estímulo para a experimentação e a diversificação na docência. (SARTI, 2013, p. 93)

Será por meio das situações e das relações vivenciadas durante o período de estágio que os licenciandos terão acesso à escola, agora não mais como alunos, mas como adultos em formação e poderão compreender melhor o que é ser professor.

A proposta da ReAD caminha em direção parecida à proposta por Sarti (2013), ainda que utilizando outros recursos e espaços: apoiando-se, colaborativamente, nos conhecimentos das professoras experientes para realizar uma intervenção centrada na colaboração e na socialização do que é carreira docente e como essa se apresenta a partir das realidades vivenciadas pelas professoras em suas escolas.

A ReAD foi entendida pelas professoras experientes como forma de continuar seu processo formativo, a partir da socialização de seus saberes docentes, por meio de uma rede de aprendizagem que reuniu diferentes pessoas e em diferentes momentos do desenvolvimento profissional.

Se estamos abordando sobre desenvolvimento profissional docente, é necessário tratar sobre a inserção à carreira. Huberman (1992) é base teórica para diferentes estudos que têm como foco os professores iniciantes, sendo essa fase entendida pela literatura da área como um momento marcado por grandes desafios e descobertas do que é a profissão docente.

Os estudos posteriores à teoria elaborada por Huberman (1992) confirmam as características que envolvem os três primeiros anos de docência, marcados pela sobrevivência e pela descoberta. Mas por que uma pesquisa que tem como foco professoras experientes está abordando o início da docência?

A hipótese para a pergunta acima é a de que compreender como acontece a inserção de professoras na carreira docente e analisar os motivos pelos quais elas permanecem na docência pode nos dar elementos de como ocorrem os processos de construção da base do conhecimento para o ensino, constituindo essas mesmas professoras que, por um tempo, eram iniciante, em experientes atualmente.

Para tanto, analisamos a seguinte atividade realizada pelas professoras: *Escrevam um relato sobre o primeiro ano de docência vivenciado por vocês. Neste relato, indiquem o contexto da escola, o perfil da turma, os sentimentos, as dificuldades, as alegrias, bem como as parcerias e apoios que tiveram e também aqueles que gostariam de ter tido.*

Essa atividade foi realizada pelas professoras em momentos além dos encontros presenciais e foi enviada por e-mail. No encontro presencial, que ocorreu, posteriormente ao envio do relato, para iniciar a socialização sobre a atividade desenvolvida, realizamos a leitura compartilhada do texto: “O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas”- de André Luiz Sena Mariano.

Uma vez que não apresentamos as narrativas na íntegra, elaboramos este quadro que situa o leitor sobre os momentos de inserção à profissão de cada uma das professoras experientes deste estudo:

Quadro 10 - Ano e contexto de inserção de todas as professoras experientes.

Professora	Ano de inserção	Contexto de inserção
Ana Luiza	1994 (educação infantil) 1999 (ensino fundamental)	Escola de educação infantil, rede particular. Experiência por 5 anos. Mas a narrativa detalhada traz o contexto de inserção na 2ª série do Ensino Fundamental, na rede pública de São Carlos.
Ana Carolina	2001 (ensino fundamental)	Escola do Ensino Fundamental, na rede pública de São Carlos, em uma 1ª série.
Verônica	2002 (ensino fundamental)	Escola do Ensino Fundamental, na rede pública de Itirapina, em uma 1ª série.
Paula	2003 (educação infantil) 2008(ensino fundamental)	Escola de Educação Infantil (estágio remunerado) e

Olívia	2008 fundamental)	(ensino	Escola do Ensino Fundamental, na rede pública de São Carlos, em uma 1ª série.
Sofia	2008 fundamental)	(ensino	Escola do Ensino Fundamental, na rede pública de São Carlos, em uma 1ª série.

Fonte: elaboração própria, 2017.

As narrativas apresentadas pelas professoras experientes sobre seu primeiro ano de docência revelam elementos já identificados e analisados por diferentes estudos que tiveram como foco o início da docência a partir das vivências de professoras iniciantes, como os mais recentes (SILVEIRA, 2002; WILL, 2004; CORSI, 2005; ROCHA, 2005; MONTALVÃO, 2008; PAPI, 2011; LEONE, 2011; GABARDO, 2012; MASSETTO, 2014; PRÍNCEPE, 2017), corroborando o que a literatura da área já vinha apontando. Ou seja, o início da docência, via de regra, é marcado pelos períodos de sobrevivência e de descoberta, além do contexto de atuação.

Como indicado anteriormente, a hipótese dessa pesquisa é de que o período de sobrevivência e de descoberta das professoras experientes é fundamental para compreender e analisar como se constituem a sua base de conhecimento para o ensino. Assim, apresentamos aspectos das narrativas sobre o início da docência das professoras que estejam relacionados às duas fases (sobrevivência e descoberta) e, posteriormente, suas respostas quando perguntadas diretamente sobre como lidaram com o período de “sobrevivência” e quais aspectos do período da “descoberta” fizeram com que permanecessem na docência.

Ainda que saibamos que Huberman (1992) considera o período de sobrevivência e o de descoberta como partes da mesma fase, apresentaremos ambas de forma separada para uma melhor compreensão.

4.1. O período da Sobrevivência: o tatear constante de uma nova realidade

Huberman (1992) constrói sua teoria sobre o ciclo de vida profissional dos professores a partir da perspectiva da carreira. Dessa forma, ocorreriam "sequências" ou "maxiciclos" entre pessoas de uma mesma carreira e em profissões diferentes. Segundo o autor, isso não significa que todas as pessoas

passem pelas mesmas etapas na mesma ordem ou que em uma determinada profissão se viva todos os elementos.

Ele indica que o início da carreira é marcado pela fase de exploração e depois de estabilização. Na fase de exploração o ingressante investiga a profissão, experimentando um ou mais papéis. Se essa exploração for positiva, ocorrerá a fase de estabilização, na qual se estabelece o compromisso pela profissão e as pessoas centram a atenção no domínio das características do trabalho. Nessa fase, pode-se buscar desempenhar cargos com maiores responsabilidades ou considerados prestigiados.

Ainda que Huberman (1992) destaque essas duas fases como presentes na maioria dos casos, ele adverte para o fato de que há pessoas que se estabilizam mais rápido, outras demoram mais e ainda outros não se estabilizam. Aponta que a relação entre idade cronológica e fase inicial da carreira é verdadeira, mas não é completa ou homogênea. O autor centra seu estudo na carreira pedagógica, ou seja, em professores que atuavam no nível secundário.

A entrada na carreira docente é descrita como o contato inicial com a sala de aula, marcados pelos estágios de "sobrevivência" e de "descoberta".

Com relação ao estágio de sobrevivência, Huberman (1992, p. 38) o considera como o "choque do real", o confronto com a complexidade da docência, levando a um tatear constante e a uma preocupação consigo próprio, a contradição entre os ideais e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em relação à transmissão de conhecimentos e a relação pedagógica, as dificuldades com os estudantes, com as relações íntimas e distantes.

Marcadas por diferentes contextos históricos, sociais, de culturas escolares e de inserção à docência, as professoras experientes apresentam em suas narrativas semelhanças e algumas diferenças nesse processo.

Nas narrativas percebemos o movimento dos contextos históricos e das influências das políticas públicas para o "chão da sala de aula", como exposto pela professora Verônica:

Novas concepções pedagógicas adentravam o universo dos professores itirapinenses e dos que iniciavam pelo concurso. Duas formadoras do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) inseriam naquela realidade inovações teóricas, que demandariam mudanças na prática docente. O município se

adequava a Lei da Municipalização prevista pela União e, com o concurso público, recebeu bastante professores de São Carlos, que deslocaram muitos de seus conterrâneos – professores itirapinenses que trabalhavam nessas escolas de Ensino Fundamental, antes estaduais. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Esse trecho explicita o impacto de uma política nacional de formação docente para a alfabetização – o PROFA - se materializando na escola e demandando outro tipo de prática pedagógica.

O movimento histórico do processo de municipalização do ensino, a partir de 1999, também representa uma política educacional organizacional com o objetivo de repensar o sistema de ensino. Assim, a União ficaria com o Ensino Superior, os Estados com o Ensino Fundamental 2 e Médio e os Municípios com Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil, como disposto na LDB 9.394/96.

As professoras com inserção na docência no período de 1994 a 2002 revelam as marcas daqueles contextos históricos específicos, com processos de transformação pelas quais as redes municipais de modo geral e a de São Carlos, em específico, vêm passando. Esses processos se misturam aos movimentos de mudanças com relação à formação exigida para a inserção na carreira docente e pelas políticas de formação docente no Brasil.

Assim, temos o momento vivenciado pelas três professoras (Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica) que iniciaram suas carreiras no período de 1994 e 2002. Essas possuíam o magistério como formação inicial e, posteriormente, a Pedagogia como formação continuada.

Esse contexto de 1994 a 2002 é importante para pensarmos as políticas de formação docente dessa época: coexistiam, e ainda hoje coexistem em alguns Estados, o Magistério (como ensino profissionalizante de nível Médio) e as instituições de ensino públicas e privadas que formavam professores em cursos de graduação. Nesse caso específico, temos duas professoras iniciantes à época, Ana Luiza e Verônica, que estudavam à noite, ou seja, um percurso marcado pela dura rotina de estudos e de trabalho.

A escolha pelo curso de Pedagogia, como via de formação continuada, não foi a primeira opção para as professoras Ana Luiza e Verônica, como já analisado anteriormente. Ambas, escolheram o curso de Pedagogia por ser o que se apresentava em suas realidades imediatas e possíveis. A opção pela

Pedagogia ressalta o que Gatti (2010) indicou em seu estudo: a licenciatura como marca registrada das escolhas das classes populares.

As professoras que ingressaram na docência após 2003 também trazem as marcas daquele momento histórico e das políticas docentes da época.

As professoras Olívia e Sofia que iniciam a docência em 2008 na rede municipal de ensino de São Carlos, bem como a professora Paula que ingressou em 2003 no contexto de escola particular de educação infantil, revelam um outro momento histórico. Até a nomenclatura utilizada por essas professoras para indicar a atuação profissional (1º, 2º ou 3º ano) revela um momento de transformação: o ensino fundamental de 9 anos, iniciado em 2006²⁷.

Para além de uma questão de nomenclatura, o ensino fundamental de 9 anos inaugurou um novo momento de concepção de ensino e de aprendizagem. Essa alteração na LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, ampliou a escolarização obrigatória e gratuita. A entrada dessas crianças no fundamental forçou uma reflexão sobre o quê e como ensinar, atingindo principalmente o processo de alfabetização.

As professoras Paula, Sofia e Olívia não cursaram Magistério, pois houve uma política educacional que extinguiu esse curso em várias cidades: São Carlos foi uma delas. A formação inicial se deu em Pedagogia nas graduações cursadas em universidades públicas.

A respeito da contribuição da formação inicial, a professora Paula explicita em seu relato esta fase como o seu início à docência:

Quando penso no início da minha experiência como professora, a primeira coisa que me vem à mente é minha experiência no curso de Pedagogia. É por esse motivo que vou começar meu relato pela minha experiência como aluna do curso de Pedagogia da UFSCar no ano de 2003. (Professora Paula Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Mizukami (2003, p. 27) aponta a formação inicial como "um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor

²⁷ LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada".

Ainda que a formação inicial seja entendida como a primeira fase do desenvolvimento da carreira, ao ingressarem, de fato, na profissão, pode-se ter a percepção de que essa foi insuficiente, como apontado pela professora Paula:

A sensação que eu tinha no primeiro ano em que estive na sala de aula como professora é de que eu não sabia nada. Dessa forma, percebi que meus conhecimentos profissionais estavam sendo colocados em xeque e aos poucos fui me dando conta de que a formação inicial era só o começo de uma grande jornada. (Professora Paula. Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Contudo, percebemos um movimento interessante na expressão das seis professoras: o local de inserção à docência pode funcionar como gerador de mais ou menos sensações/sentimentos de incertezas, medos, insegura.

Dessa forma, as professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica indicam em suas narrativas, contextos menos favoráveis à inserção de iniciantes do que aqueles apontados pelas professoras Olívia, Paula e Sofia.

As narrativas revelam que os contextos de inserção e as condições de trabalho (infraestrutura, material, apoio institucional, remuneração) podem ser mais ou menos tortuosos dependendo de onde e em qual situação isso ocorre. De toda forma, as narrativas sugerem que houve o "choque da realidade" (VEENMAN, 1984), mas ele não afetou a todas da mesma forma. Assim, podemos afirmar que há uma relação entre contextos mais difíceis, logo inserção mais dificultosa, como evidenciado nos relatos de duas professoras:

A escola era a mais afastada e de mais difícil acesso. Eu não sabia onde era e nem como chegar lá [...]. A escola atendia alunos do ensino fundamental I (da 1ª à 5ª série). Por ser uma região periférica muito carente, as salas contavam com muitos alunos retidos, pois ainda havia a retenção na 2ª série. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Para o primeiro dia havíamos programado uma dinâmica de apresentação, com a entrega dos crachás. Fui conhecendo cada aluno... Um momento prazeroso para uma professora iniciante. A próxima etapa da aula seria iniciar as atividades do dia. As crianças demonstravam prazer e alegria para começar. Materiais novos, comprados pelos pais no período de férias... Como é gostoso! Todos pegaram seus caderninhos e estojos. E eu fui para a lousa. Com letra de forma maiúscula (bastão) passei o cabeçalho do dia: nome da cidade e data, nome da escola, nome da professora, nome do aluno, quantidade de meninas e meninos, que contamos e registrei na lousa.

As mãozinhas trabalhavam... Foi quando caminhei pela sala e, para meu desespero, as crianças não sabiam nem pegar no lápis. Cadernos de ponta cabeça, outros virados de lado, folhas do meio do caderno, a pauta era como se não existisse... Letras? Não! Rabiscos. Pouquíssimos conseguiam reproduzir algumas letrinhas. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Foi em meio ao caos de inserções em escolas com pouca estrutura que essas três professoras iniciam a docência. Os sentimentos de angústia, medo e frustração se fazem mais presentes nessas condições descritas. Ou seja, os fatores externos impactam a construção da docência. Como construir uma base de conhecimento para o ensino em meio ao caos? Como exercer a função de ensinar sem condições básicas para isso? Apresentamos algumas respostas nas seções a seguir.

4.2. A construção da base de conhecimento para o ensino: desafios e aprendizagens

Ao apresentarmos as narrativas sobre o início da docência de professoras experientes, nos deparamos com um quadro que, à primeira vista, parece desolador. Os obstáculos, as condições de trabalho e as características da fase apresentaram-se como um mar revolto, principalmente para as professoras Ana Luiza, Verônica e Ana Carolina.

A precarização do trabalho docente estava posta para essas professoras, levando a professora Ana Luiza a pensar em desistir, como apontado em seu relato:

Neste dia tive uma mistura de sensações, medo, angústia, insegurança, frustração. Quando aquele dia terminou respirei aliviada e pensei "terminou". [...] Mas aquele ano foi muito difícil, pensei por várias vezes em desistir e, graças à minha mãe, fui até o final. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

O levantamento realizado por André (2010) indica que há poucos estudos que analisam os impactos das condições de trabalho de professores, principalmente para os que estão iniciando a carreira. O estudo de Príncipe (2017) investiga as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento

profissional de professores iniciantes de uma rede municipal de educação em uma cidade do Estado de São Paulo.

A pesquisa da autora supracitada aponta que as condições de trabalho vivenciadas por professores iniciantes apresentam elementos que podem dificultar ou facilitar a aprendizagem da docência. Para a autora, condições de trabalho dizem respeito aos recursos disponíveis para realizar a atividade docente: infraestrutura física das escolas, os materiais disponíveis, apoio institucional e condições de emprego - forma de contratação, remuneração – (PRÍNCEPE, 2017, p. 187). Os dados da pesquisa de Príncipe (2017) apresentam como elementos dificultadores da rede por ela estudada: instabilidade dentro da própria rede de ensino, caracterizada pela não fixação de um professor na mesma escola; atuar em mais de duas escolas, em diferentes redes de ensino e em níveis diferentes de ensino (Infantil e Fundamental); jornadas de trabalho que não previam tempo para planejamento pedagógico; estar em escolas de difícil acesso; não participar de formação institucional específica para professores iniciantes; não conhecer os alunos e a realidade de entorno das escolas e não ter vínculo com a mesma escola por muito tempo.

Alguns desses elementos relativos às condições de trabalho foram citados pelas professoras Ana Luiza e Ana Carolina como dificultadores, ainda que com inserções em redes diferentes da do estudo realizado por Príncipe (2017).

As dificuldades foram muitas desde falta de material até falta de apoio dos colegas e da direção. Apesar das trocas de atividades com as outras professoras faltava saber o como trabalhar com aquelas atividades, como avaliar o aluno, como administrar a sala. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Então eu e algumas amigas da mesma série, passamos a trabalharmos juntas. Nos finais de semana nos reuníamos para planejar as aulas e prepararmos atividades que seriam trabalhadas na semana, porém a escola não disponibilizava xérox, e então fazíamos as atividades em stêncil e rodávamos no mimeógrafo para as três turmas. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As narrativas das professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica, evidenciam os momentos históricos das redes de ensino das cidades do Estado de São Paulo: o processo de municipalização e a reorganização das

escolas que passaram a ser municipais. Esse processo é explicitado pela professora Verônica, ao reportar-se à rede municipal de Itirapina.

Contudo, o mesmo ocorreu no município de São Carlos, promovendo a reorganização e construção de escolas municipais para atender a uma demanda de matrícula para a Educação Infantil e Anos Iniciais. Inicialmente, a reorganização gerou escolas com turmas lotadas, marcadas pela retenção, estudantes com problemas de aprendizagem e desafagem idade/série. As professoras Ana Luiza e Ana Carolina relacionam essas características à indisciplina dos estudantes, o que também se configurou como desafio para suas inserções.

O número de alunos era elevado, pelo menos por ser meu primeiro ano como professora, 34 alunos. A turma era bastante heterogênea e havia um grande número de alunos com defasagem idade/série, pois sendo uma série de retenção, vários alunos que ali estavam, haviam sido retidos. As crianças eram bem agitadas, e como já dito, estavam em níveis de aprendizagem bem diferentes, mas o que me alegrava era ver a vontade que tinham em aprender e ver os avanços de cada criança ao analisar suas atividades. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A turma que escolhi, como disse anteriormente, era uma classe de 2ª série, do período da tarde, com 38 alunos matriculados e frequentes, muitos deles já com retenção e a maioria não alfabetizada. Fiquei assustada com a quantidade de alunos, mas era a realidade de todas as salas daquela escola.

No primeiro dia de aula, tive dificuldade em administrar o comportamento dos alunos, o tempo das atividades e descobri que não sabia o que fazer. Os alunos não paravam no lugar, falavam demais, não me ouviam, e as atividades preparadas foram realizadas muito rapidamente. De repente, olhei para o relógio e pensei “O que vou fazer até a hora da saída?”. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Por outro lado, o início da docência descrito pelas professoras Sofia, Olivia e Paula ocorre em contextos de escolas mais estruturadas da rede de São Carlos, se comparado com a descrição do primeiro grupo (professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica).

O meu início da docência (2008) foi em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro popular da cidade de São Carlos, que atendia educandos de nível sócio-econômico baixo. A minha primeira turma foi um 2º ano. (Professora Sofia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Minha primeira turma foi uma terceira série com 30 alunos. Lembrome que não tive problemas graves com indisciplina, mas minha maior dificuldade foi em relação a heterogeneidade da sala, que é comum, mas que eu como professora iniciante não tinha noção dessa diferença de aprendizagem dos alunos e foi o meu maior desafio do

início.(Professora Olívia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

No caso das professoras Olívia e Sofia, o ingresso na rede municipal de ensino de São Carlos em 2008 ocorre em outro momento dessa rede: mais estruturada e com uma política de formação docente mais assertiva e com um sistema de ensino um pouco mais disposto e em expansão, principalmente na educação infantil. Não havia mais as incertezas provocadas pela reorganização das escolas com o processo de municipalização. Essas professoras ingressam, diferentemente das professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica, em um contexto de um plano de carreira para os professores estabelecido, a partir de 2006.

As seis professoras revelaram que vivenciaram momentos de incertezas, angústias e medos por um lado, mas por outro, alegrias, vitórias e aprendizagens. Todas essas emoções e percepções foram experienciadas ao mesmo tempo, evidenciando, assim, que na entrada da carreira coexistem os momentos de sobrevivência e os de descoberta, como defendido por Huberman (1995).

Com relação aos aspectos diretamente relacionados à base de conhecimento para o ensino, as narrativas trazem aspectos interessantes, os quais destacamos e classificamos esses a partir das categorias de base de conhecimento elaboradas por Shulman (2005), quais sejam:

Conhecimento do conteúdo:

No início tive dificuldade em lidar com o comportamento das crianças, ou seja, como conseguir a atenção delas, bem como qual a melhor maneira de ensiná-las, que recursos utilizar para que elas aprendam de maneira significativa, quais conteúdos são específicos e essenciais para a Educação Infantil etc. Embora eu já tinha vivenciado essas questões enquanto estagiária, me deparei com elas novamente e tinha a sensação de que nunca havia estado em uma sala de aula anteriormente, afinal o medo e a insegurança de não “dar conta” era muito grande. As dificuldades que tive no início da docência foram várias: traçado correto das letras, como avaliar os alunos, principalmente os de educação infantil, como preparar e selecionar conteúdos e atividades para as crianças, como preencher a caderneta, como organizar uma reunião de pais, dentre outras. (Professora Paula- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Conhecimento didático geral (manejo de classe):

No primeiro dia de aula, tive dificuldade em administrar o comportamento alunos, o tempo das atividades e descobri que não sabia o que fazer. Os alunos não paravam no lugar, falavam demais, não me ouviam, e as atividades preparadas foram realizadas muito rapidamente. De repente, olhei para o relógio e pensei “O que vou fazer até a hora da saída?”. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Conhecimento do currículo:

E assim, no segundo semestre os alunos foram realocados. Fiquei com a turma dos alunos pré-silábicos, os que apresentaram maiores dificuldades para avançar em suas hipóteses (aproximadamente 25 alunos provenientes das três turmas em questão). Um desafio e tanto, pois nessa turma se encontravam também aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, os mais indisciplinados. (Professora Verônica-Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A turma era bastante heterogênea e havia um grande número de alunos com defasagem idade/série, pois sendo uma série de retenção, vários alunos que ali estavam, haviam sido retidos. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Conhecimento dos alunos e suas características:

Ao me formar tinha a ideia que a dificuldade que iria encontrar em sala de aula seria a indisciplina dos educandos, porém nessa escola me deparei com uma realidade que pouco ou nada foi falado ou estudado na universidade, a presença de educandos público-alvo da educação especial. Essa realidade era novidade para mim que estava iniciando a docência quanto para as professoras experientes, pois era recente a presença desses educandos na escola. Gostaria de ter tido apoio com relação a esses educandos, porém naquele ano ninguém tinha conhecimento do que deveria fazer. (Professora Sofia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Minha primeira turma foi uma terceira série com 30 alunos. Lembro-me que não tive problemas graves com indisciplina, mas minha maior dificuldade foi em relação a heterogeneidade da sala, que é comum, mas que eu como professora iniciante não tinha noção dessa diferença de aprendizagem dos alunos e foi o meu maior desafio do início.(Professora Olivia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As dificuldades descritas pelas professoras reafirmam o já indicado e discutido pela literatura sobre o início da docência, comprovando as dúvidas e incertezas relacionadas ao quê e como ensinar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como lidar com a indisciplina e como ensinar em contextos de heterogeneidade de aprendizagem e de inclusão.

O depoimento da professora Paula mostra muitas dificuldades, explicitando suas dúvidas sobre quais conhecimentos específicos deveria ensinar e como deveria fazê-lo, o que atinge diretamente o ensino. Ou seja, com os olhos voltados para sua história, essa professora, hoje, reconhece que lhe faltava naquele momento da carreira.

Notamos, por exemplo, que a professora Paula menciona dificuldades relacionadas à diferentes aspectos dos conhecimentos da base: desde os mais instrumentais (traçado correto das letras, como preencher a caderneta), ao conhecimento do currículo (como avaliar os alunos, principalmente os de educação infantil, como preparar e selecionar conteúdos e atividades para as crianças), até a relação com os familiares dos estudantes (como organizar uma reunião de pais). Traz um exemplo importante sobre habilidades ou conhecimentos instrumentais que fazem diferença para começar a vida profissional na educação infantil e nos anos escolares responsáveis pela alfabetização: o traçado correto das letras no formato bastão (forma maiúscula).

Já as professoras Verônica e Ana Carolina relatam características de suas turmas relacionadas à falta de aprendizagens prévias de determinados conteúdos, o que as levou a reformular o currículo a ser trabalhado com aquelas turmas. Demonstram assim, um conhecimento amplo sobre o currículo e sobre o que deve ser ensinado e aprendido em diferentes momentos do processo.

Chamam a atenção as dificuldades relacionadas ao domínio das categorias **Conhecimento didático do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica), Conhecimento dos contextos educativos e Conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos**, como exposto a seguir nos relatos:

Durante o planejamento, o diretor nos informou sobre todas as nossas atividades pedagógicas e burocráticas. Mas, apesar de estar cursando a Pedagogia, não sabia como preencher a caderneta, atas do conselho, elaborar o plano de ensino e outros papéis existentes. Depois dos informes, nos reunimos em grupos, por série, para planejar a primeira semana de aula. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Outra dificuldade que encontrei nesse ano foi em relação ao preenchimento de documentos: caderneta, atas de conselho, relatórios de alunos, portfólios, enfim, documentos que fazem parte

da rotina de um professor. Antes do início das aulas, ainda na semana do planejamento, uma professora que já trabalhava nessa escola, ajudou a mim e minha amiga iniciante a preencher a caderneta, as faltas, presenças, anotação de conteúdos, etc. Foi como uma “chuva” de informações, mas ajudou muito, embora no decorrer do ano, sempre surgiam novas dúvidas em relação ao preenchimento desse documento. A ata do Conselho de Série e Classe também foi um entrave, mas dessa vez, a ajuda veio da direção da escola, que aliás, me deu muito apoio no início. A vice diretora da escola ensinou a mim e minha amiga iniciante a preencher a ata do Conselho, tirou todas as dúvidas e fazia correções e sugestões no nosso preenchimento. (Professora Olivia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Oliveira (2004) aponta que para além da questão da aula, as professoras estão às voltas de tarefas burocráticas e de gestão da sala de aula. Contudo, não foram ensinadas em seus cursos de formação inicial que essa também é uma das tarefas de sua atividade docente. É importante pontuar que, cada sistema ou rede de ensino, terá sua característica e normas para essas documentações. Todavia, o fato de na formação inicial isso não ser abordado, implica que é mais uma aprendizagem que se faz na prática da escola, juntamente com tantas outras.

A formação inicial precisa instrumentalizar mais os licenciandos para que tenham mais referências práticas para a inserção na carreira. Instrumentalizar não é somente oferecer as habilidades técnicas, mas relacionar a teoria que sustenta o desenvolvimento de tais habilidades. Percebemos assim, uma gama de conhecimentos que, supostamente, já deveriam fazer parte da base do conhecimento para o ensino para a inserção na carreira. Destacamos, contudo, que as especificidades de cada rede de ensino e a parte burocrática devem ser ensinadas e informadas pela gestão das escolas, principalmente, aos professores iniciantes. Um bom exemplo é trazido pela professora Ana Luiza ao mencionar o que o diretor de sua escola, à época, indicou sobre as tarefas burocráticas a serem desenvolvidas. Ainda assim, a professora sentiu-se despreparada para tal.

Em meio a este emaranhado de situações novas e de dificuldades, as sensações e sentimentos vivenciados pelas professoras são muitos:

Nos meus primeiros dias de aula como professora fiquei bastante ansiosa, devido ao medo de não agradar aos educandos, de não conseguir explicar bem os conteúdos, a insegurança se os educandos iriam participar das aulas, se iriam aprender, se eu conseguiria planejar meus semanários de acordo com plano de

ensino, como faria para elaborar as atividades e etc. (Professora Sofia- . Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

E posso dizer com certeza que meu início como docente foi marcado por medos e inseguranças, mas também de vontade de aprender e superar os desafios. E foi por isso, que resolvi buscar auxílio para melhorar minha prática docente nos cursos de formação continuada.(Professora Paula- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Os sentimentos e sensações indicados por elas em suas narrativas confirmam ainda, o apontado por Hargreaves (2005) ao relacionar as fases da carreira docente a fatores emocionais, de idade e de gênero. Os relatos apontam, ainda que os sentimentos e emoções são fortes componentes na configuração da base do conhecimento para o ensino. Massetto (2018) nos assessoria nessa discussão ao indicar que:

A docência e todas as atividades desempenhadas pelos indivíduos são fundamentadas no emocional, tornando possível tudo o que é feito (LIMA; SAUER, 2010), por isso a urgência de enxergar o professor, antes de mais nada, enquanto pessoa e, assim, compreender que suas ações são motivadas, influenciadas e baseadas em suas emoções e na razão, sem separar estes dois aspectos que estão inter-relacionados na espécie humana. Não se separa, primeiro, pois os professores não deixam seu lado pessoal para fora da escola, ou seja, este lado é constitutivo do seu “eu profissional”. (MASSETTO, 2018, p. 39).

Assim, as professoras, agora experientes, quando ingressaram na carreira docente, eram jovens com idades entre 21 a 23 anos. Ou seja, apresentavam todo o frescor e vitalidade da juventude e ainda encontravam-se na fase de descoberta /definição de suas identidades pessoais. Junto a tudo isso, tiveram que lidar com as incertezas apresentadas pelas realidades de suas salas de aulas, buscando adaptar-se ao novo contexto. (HARGREAVES, 2005).

Esse autor indica ainda que os inícios na carreira podem ser dolorosos ou tranquilos e que isso está intimamente relacionado aos contextos com mais ou menos estrutura, mais ou menos apoios institucionais.

A respeito dos apoios institucionais oferecidos pelas escolas onde ingressaram, as professoras que iniciaram a docência no período de 1999 a 2002 indicaram que:

As dificuldades foram muitas desde falta de material até falta de apoio dos colegas e da direção. Apesar das trocas de atividades com as outras professoras faltava saber o como trabalhar com aquelas

atividades, como avaliar o aluno, como administrar a sala. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

O apoio que tínhamos em relação ao pedagógico era muito ineficiente, pois a diretora ficava mais pressa à parte burocrática e sempre nos dizia que poderíamos fazer do nosso jeito, mas que no final do ano queria resultado. Ou seja, trabalhávamos da maneira que nos sentíamos mais confiantes, porém sem sabermos se estávamos certas ou erradas e sempre nos cobrando para realizarmos um bom trabalho e assim atingir o resultado esperado pela direção. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Não sentia respaldo pedagógico por parte da coordenadora da escola, somente cobranças em relação às questões burocráticas – documentos e eventos. Tínhamos que lhe entregar a folha de planejamento semanal no início da semana e não havia devolutivas. A escola nunca apresentou um plano anual que deveríamos seguir, a intuição e as orientações das professoras experientes guiavam minha prática. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As outras três professoras que ingressaram na docência, na mesma rede de ensino, após 2008, revelam uma outra perspectiva:

Todos esses questionamentos foram sendo sanados a medida que comecei a lecionar, pois tive a sorte de iniciar a docência em uma escola no qual o quadro de professores eram bem colaborativos e trocavam experiências e também porque pude contar com o apoio da coordenadora pedagógica. Nessa escola tive bastante apoio, pois em 2008 as escolas municipais de São Carlos tinham Coordenação Pedagógica, que eram professoras experientes que atuavam como apoio a docência (atualmente existe coordenação pedagógica, porém não exerce as funções destacadas abaixo). A função da coordenadora era acompanhar uma vez na semana a sua aula dando dicas, elaborando atividades ou mesmo aplicando alguma atividade sugerida. Uma vez na semana tinha atendimento com a coordenadora pedagógica no horário da educação física para o acompanhamento do semanário, para orientações dos documentos, preenchimento de papeletas, Ata de conselho, diário de campo, preenchimentos das fichas de acompanhamento dos educandos e elaboração de relatórios para encaminhamento dos educandos a outros profissionais. A coordenadora também preparava formações que aconteciam durante o HTPC.(Professora Sofia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Nesse ano, conheci uma professora que também iniciava na docência, tínhamos a mesma idade e as mesmas dúvidas, como ela também trabalhava com a terceira série, nos juntávamos para preparar aulas, discutir o conteúdo, preencher documentos, etc., e acabamos ficando amigas. A escola tinha uma coordenadora pedagógica que foi muito importante na minha formação como professora, pois ela me auxiliava nas dúvidas e sempre trazia sugestão de atividades, dava dicas a respeito dos alunos, enfim, foi uma grande ajuda no início da minha carreira.(Professora Olivia-Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Durante todo esse período de estágio, aprendi muito com as professoras das turmas em que estagiei e também durante as reuniões pedagógicas que ocorriam uma vez por semana na escola privada e que eu era obrigada a participar. Esse era um momento de muita troca de experiências entre os pares, ou seja, era o momento de trocar informações sobre as crianças, fazer o planejamento semanal, compartilhar ideias e angústias, de rever alguns estudos teóricos e também de reflexão. Nossas reuniões semanais na escola particular eram bastante produtivas pois, a coordenadora dividia a nossa reunião em 3 momentos: o primeiro para passar recados da escola, o segundo para discutirmos algum texto teórico e o terceiro para fazermos o planejamento semanal das atividades e, conseqüentemente, a troca de experiências com as professoras. Dessa forma, pode-se dizer que pelo fato de tempo e espaço específicos, propostos pela nossa reunião pedagógica semanal, possibilitou o estímulo e a valorização de diferentes iniciativas de formação para auxiliar na construção da aprendizagem não só da minha docência, mas também de todos os professores daquele grupo. (Professora Paula- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As mudanças ocorridas na rede municipal de ensino de São Carlos, após 2008, expostas pelas narrativas das professoras experientes, podem ser consideradas indícios de um processo de profissionalização promovidos pelo referido sistema de ensino.

As narrativas das professoras Sofia, Olivia e Paula indicam que uma inserção em um contexto de apoio, pelas professoras experientes e pela coordenação pedagógica, pode amenizar o momento de incerteza vivido. A professora Paula, ao conceber o estágio como seu início de docência, revela a importância dessa vivência antes de ser a docente responsável pela turma.

Os apoios recebidos incidem diretamente na construção da base de conhecimento, principalmente ao que se refere aos **conhecimentos do currículo, do conteúdo, dos contextos educativos, dos objetivos, finalidades e valores educativos e do conteúdo didático do conteúdo**.

A respeito da importância dos apoios, principalmente nessa etapa da carreira profissional, a professora Ana Luiza sugere que:

Apesar da ajuda das professoras da escola, trocando atividades e sugestões, me sentia muito sozinha na construção da minha docência. Acho que deveria ter um apoio mais próximo aos professores iniciantes, que fosse mostrando o caminho. Por exemplo, iniciar a carreira como professor auxiliar, trabalhando junto com um professor experiente. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Ainda sobre os apoios recebidos para enfrentarem esta fase de sobrevivência, as professoras apontam outras formas de acompanhamento e ajuda:

Ao chegar em casa falei para minha mãe que o dia tinha sido muito difícil e ela me disse: 'calma, hoje foi seu primeiro dia. Com o passar do tempo você vai pegando o jeito'. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Apesar das grandes exigências, com trabalhos para serem aplicados toda semana em sala de aula, seguidos de análises e relatórios para serem entregues às formadoras, o PROFA foi um curso muito significativo e que me auxiliou imensamente nesse princípio da docência, com uma turma no início do processo de alfabetização. Principalmente porque a equipe de direção não oferecia muito suporte ao professor iniciante. Havia a diretora e uma coordenadora pedagógica, também em processo de aprendizagem dessa nova concepção pedagógica. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Com o passar dos anos começamos a conversar mais sobre esse público e estamos tendo apoio da UFSCar com estagiárias e bolsistas do PIBID da Educação Especial e considero que a dificuldade vêm diminuindo, porém a cada ano é um novo desafio e uma constante busca por conhecimentos com relação aos processos de ensino e aprendizagem destes educandos. (Professora Sofia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Percebemos assim, por meio dos excertos, que os apoios institucionais são essenciais para a construção do longo caminho a ser percorrido, mas que as professoras, para sobreviverem, buscam diferentes formas de apoio, entre seus pares ou fora da escola. Faz-se presente aqui, a força do diálogo intergeracional de forma ampla, como o que ocorre com o PIBID, citado pela professora Sofia. Por meio dos apoios ocorridos na escola envolvendo professoras iniciantes, experientes e coordenadoras, as professoras iniciantes encontraram entre seus pares, formas para lidarem com as situações dilemáticas. Assim, essas assistências podem ser entendidos como momento de socialização, no qual as professoras experientes auxiliam na "passagem" do ser estudante para o ser professora. Os apoios de familiares, principalmente da mãe, como citado pela professora Ana Luiza, alagarvam a perspectiva desse diálogo intergeracional, evidenciando a parte pessoal imbrincada no profissional, como apontado por Nóvoa (1992).

O fato de contarem com o apoio institucional foi evidenciado pelas professoras Sofia, Olivia e Paula como fundamental para sua inserção e fator

importante para a construção da base de conhecimento para o ensino e para a identidade profissional dessas professoras.

A importância da coordenação pedagógica é ressaltada como apoio sistematizado e institucional, constituindo um momento de aprendizagem sobre a parte burocrática da docência e também promovendo a formação em serviço. A professora Sofia revela que se sentiu acolhida pela escola e pelas professoras experientes, sendo isso algo influenciador na continuação de sua formação docente.

Destacamos, a partir dos relatos dessas professoras, a importância da gestão escolar, principalmente, o papel do coordenador pedagógico no apoio aos professores. Se tratando do início da docência, o apoio da coordenação pedagógica pode promover aprendizagens sobre a docência, com foco nos aspectos práticos, sem, contudo, descolá-los das teorias. Assim,

Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na resignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores. (FRANCO, 2008, p. 121).

As professoras evidenciam ainda, apresentar ferramentas que lhes parecem insuficientes para começar a vida profissional. Elas citam o fato de desconhecerem a parte burocrática (preenchimento de caderneta, diário, ata de conselho de classe, apontamentos das presenças, elaborar planos de ensino). A esse respeito, Gatti (2009) indica que os cursos de Pedagogia não ensinam sobre os aspectos mais práticos de uma escola, sendo essa parte burocrática uma das funções do ser professor. Cabe destacar, que o mesmo ocorre em outros cursos de licenciaturas.

A professora Olívia mostra que o apoio recebido pela coordenadora e pela diretora foram fundamentais em seu processo de aprendizagem no início da docência. Isso aparece ao exemplificar que uma dica metodológica e de material na aula de Matemática (material dourado), como poderá ser visto na página 132. Fizeram com que ela refletisse sobre o modo como aprendeu matemática e que desconhecia tal material. Evidencia o processo da reflexão

sobre a prática enquanto professora e sobre sua experiência enquanto estudante.

A partir dos relatos acerca dos apoios recebidos pelas professoras quando de suas inserções às escolas, principalmente após 2008, depreendemos que essa rede de ensino, em específico, e as escolas mencionadas estariam mais atentas à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional docente ao constituírem apoios institucionais realizados pelas coordenações e direções de escola.

O apoio institucional pode, assim, amenizar o choque com a realidade. Isso não quer dizer que as professoras que receberam apoio não tenham passado por momentos de dúvidas ou angústias, mas elas são trabalhadas pelo grupo, evidenciando também o auxílio das professoras mais experientes. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 482) advertem para o fato de que não há no Brasil tradição de a escola se constituir como local de desenvolvimento profissional sistematizado. Ou seja, a escola não é entendida como ambiente formativo, nem para iniciantes e nem para experientes.

O estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011) reafirma essa constatação, pois ao analisarem políticas docentes voltadas para professores iniciantes encontraram, à época, apenas 15 secretarias que apresentam ações formativas para professores iniciantes.

Príncipe (2017) chama a atenção para a importância de programas que consistem no acompanhamento de professoras iniciantes por professoras experientes. Cita a experiência bem-sucedida do Programa de Mentoria da UFSCar, dos quais derivam pesquisas que apontam para a necessidade de um acompanhamento sistematizado de iniciantes durante seu processo de inserção à profissão para que reflitam sobre a complexidade da docência e sobre suas práticas pedagógicas.

As pesquisas realizadas sobre essa temática evidenciaram que o choque da realidade pode ser amenizado quando iniciantes têm um apoio institucional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; MIGLIORANÇA, 2010; MASSETTO, 2014; CARDOSO, 2016).

Se por um lado as professoras Sofia, Paula e Olívia tiveram o apoio institucional isso não as livrou de enfrentar dificuldades e do sentimento de solidão.

Diferentemente das professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica, as professoras Sofia, Olívia e Paula não indicaram problemas com a indisciplina dos estudantes de suas primeiras turmas.

Contudo, a professora Olívia indica a heterogeneidade de níveis de aprendizagem como um desafio. A professora Sofia, por outro lado, demonstra dificuldades relacionadas com a inclusão. Como apontado por ela, nem as professoras experientes sabiam o que fazer, sugerindo que para a temática da educação especial, professoras experientes e iniciantes podem não possuir conhecimento de como lidar com a situação na escola. Essa professora aponta o apoio da universidade com o PIBID e estágio com licenciandas do curso de Educação Especial como importantes.

Os exemplos apresentados pelas professoras Olívia e Sofia expressam muito bem o momento atual da docência: a necessidade de lidar com a diversidade e com as diferenças. O processo de democratização, de modo geral, ocorrido na América Latina, ainda não conseguiu dar conta dos desafios para a educação das classes populares. A educação hoje é entendida como projeto de construção de uma sociedade mais justa, e isso está intimamente relacionado com a inclusão. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 14).

As narrativas indicam toda a complexidade da profissão docente, principalmente em seus primeiros anos, quando iniciantes "experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentarem essas situações. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.123). Incertezas e construção de certezas fazem parte deste processo, uma vez que:

[...] mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, as condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram. Se entende que a socialização é um processo mediante o qual o indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um lugar na organização. (MARCELO, 2002, p. 42).

Assim, as professoras experientes desse estudo comprovam semelhanças, mas também diferenças com relação ao que entendem sobre o que é ser professora.

É interessante perceber que as três professoras que iniciaram a docência na Educação Infantil falam pouco ou nem citam tal experiência. Isso ocorre com as professoras Olívia, Ana Luiza e Verônica, ainda que a última

tenha atuado por apenas três meses nesse nível de ensino. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil apontam para a necessidade dessa etapa para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicossocial das crianças. A alteração da LDB 9394/96, em 2013, tornou a Educação Infantil parte da Educação Básica, com a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 anos nas escolas de educação infantil.

Somente a professora Paula detalha sobre seu processo de inserção na educação infantil, mas omite detalhes sobre o ensino fundamental. Uma explicação possível seria a de que a identidade docente que prevalece é aquela na qual atuamos mais ou, ainda, que as narrativas a serem contadas podem indicar um pouco sobre o entendimento do que é "ser professora" e também porque a identidade docente é um processo pessoal. Pela perspectiva da pesquisa narrativa, isso pode ocorrer porque a narradora faz escolhas: o que é mais significativo para ela. Paula evidencia em sua narrativa uma identidade fortemente construída como professora de Educação Infantil, ainda que em sua narrativa apresente as dúvidas vivenciadas durante sua inserção profissional nos anos iniciais.

As narrativas mostram as dificuldades enfrentadas com relação ao ensino dos conteúdos. Aqui temos um problema colocado: sendo o ensino o centro da profissão docente, como se aprende a ensinar?

As respostas para essa questão são complexas, mas as professoras nos dão pistas para responder a essa pergunta. Indicam em seus relatos que aprender a ensinar se faz ensinando. Reafirmam o proposto por Guarnieri (2005) que a docência é consolidada na prática cotidiana:

Um turbilhão de pensamentos e ideias. Teoria e prática embaralhavam-se ansiosa e descompassadamente no início de minha carreira docente. Era um caminhar constante... Na prática não há como desfazer; voltar no tempo e fazer de outra forma. Tudo me parecia um "teste", um fazer e refazer a todo instante. Refletir a teoria. Repensar a prática. Refazer o planejamento. E tudo o que já foi feito vai ficando registrado, nos arquivos difusos da memória, nos burocráticos arquivos dos planejamentos e diários de classe. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Uma prática, que utilizei, era dividi-los por fileiras de acordo com o nível de escrita. Não sabia como ensina-los, uma vez que alguns liam outros não, escreviam palavras outros não, produziam textos outros não, então essa foi à maneira que encontrei para atender a todos com atividades diversificadas para cada grupo. Um trabalho muito árduo, mas que deu resultado, uma vez que todos apresentaram

avanços significativos em sua aprendizagem. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Hoje, revivendo essa fase, considero que minha prática foi muito mais baseada nas minhas lembranças dos meus professores do que o que estudei na graduação. Era como se as aulas de metodologia não fizessem sentido, pior, nem tivessem acontecido. Na escola, a coordenadora sugeriu que eu trabalhasse nas aulas de Matemática com o material dourado, já que alguns alunos apresentavam dificuldades nas operações de soma e subtração que envolviam reserva e agrupamento. E foi assim que conheci o material dourado. Nunca havia usado esse material enquanto estudante e muito menos como aluna na graduação. Para mim, nas aulas de Matemática, o material concreto não era necessário, sempre aprendi essa matéria apenas com o pensamento abstrato, mas como os níveis de aprendizagem dos alunos eram diferentes, percebi que alguns alunos precisavam desse recurso, precisavam de um sentido no que aprendiam. Pode parecer uma coisa sem importância, mas para mim, esse foi um grande aprendizado nesse primeiro ano de docência, e, principalmente, o início da reflexão sobre minha prática. (Professora Olívia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As narrativas das professoras enfatizam que construíram suas bases de conhecimento sobre o ensino na prática, ou seja, evidenciam que esses conhecimentos possuem um caráter mais funcional e prático, como apontado por Poulson (2001). Não podemos perder de vista que os lugares de fala das professoras emergem da prática, do "chão da sala de aula".

Contudo, ressaltamos que a profissão docente é teórico-prática e que, há aprendizagens sobre o "ser professor" que deveriam estar no escopo da formação inicial. Seria, portanto, uma armadilha discursiva considerar somente o caráter prático da docência. Ainda que as próprias narrativas das professoras apontem as lacunas existentes na formação inicial, é importante refletir sobre a base de conhecimento do curso de Pedagogia e quais conhecimentos para o ensino devem ser ensinados para atuar nos anos iniciais. Há de se refletir sobre a função da formação inicial, talvez considerando-a como o início da estrada do desenvolvimento profissional docente e que pode possibilitar a construção de uma base de conhecimentos iniciais para a inserção à carreira, amenizando, quem sabe, o choque da realidade.

Além dos aspectos teórico-práticos a aprendizagem da docência, geralmente, acontece por meio do isolamento com relação aos demais colegas, como apontado por Marcelo Garcia (2000). Torna-se até mesmo contraditório imaginar que uma profissão que lida com relações interpessoais seja marcada

pelo isolamento. A sala de aula e sua turma são as únicas testemunhas de como ocorre esse processo de aprender a ensinar. Contudo, há casos, como o relatado pela professora Sofia, de que nem só de solidão vive o início da docência: é possível um apoio institucionalizado aos iniciantes.

As professoras desta pesquisa indicam, todavia, que as formas de apoio recebidas também se constituíram como formas de aprender com colegas também iniciantes, professoras experientes, coordenadora pedagógica e diretora, principalmente nos assuntos relacionados a quais conteúdos ensinar e como fazer isso. Ou seja, esclarecem o cotidiano da escola – com suas relações interpessoais, conflitos, desafios – como principal forma de construção da base de conhecimento para o ensino.

Rodrigues e Reali (2014) apontam para a necessidade de refletir sobre a base do conhecimento docente como forma de compreender o exercício da profissão docente, discutindo sobre quais parâmetros referenciam o trabalho das professoras: o que ensinar, como e por quê? Isto poderia ser ensinado e discutido na/pela formação inicial.

Assim, as autoras discutem sobre indicadores de processo de desenvolvimento profissional da docência baseados nas formulações de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e em seus contextos. Ou seja, propõe sobre o apontamento e a reflexão desses indicadores a partir de dentro das escolas, por meio das professoras que constroem, no seu dia a dia junto às suas turmas, os conhecimentos necessários para estudantes dos anos iniciais. Tais indicadores unem-se aos mais amplos, como o Censo Escolar e o Censo do Ensino Superior a fim de entender as especificidades e multiplicidades das salas de aulas no Brasil.

Contudo, compreender os aspectos que compõem a base para o ensino é uma das partes do conhecimento docente, a outra, é o processo de raciocínio pedagógico que permeia todo o processo de construção dessa base. Esses modelos de compreensão sobre os conhecimentos docentes e como são construídos, implicam diferentes tipos de conhecimentos ou categorias necessárias para ser professor tendo um eixo basilar, em que se entende a docência como profissão.

No caso de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos mais uma complexidade: elas trabalham com todas as

áreas do conhecimento, isto é, são "polivalentes", o que pode tornar ainda mais complexo o trabalho docente. Como dominar conhecimentos de conteúdos específicos de cada uma das cinco áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes).?

Ao analisar o contexto da Grã-Bretanha, Poulson (2001) aponta que lidar com diferentes conhecimentos de diversas áreas de conhecimento complexifica ainda mais a docência. Assim, para a autora a tipificação e codificação dos conhecimentos que fazem parte da base do conhecimento se intensificaram, principalmente em relação à investigação com professores dos anos iniciais.

Ao que se refere à compreensão da natureza da base de conhecimento de professores dos anos iniciais, Poulson (2001) adverte para o fato de que quanto mais os professores precisam ensinar vários assuntos, mais aumenta a complexidade da base e dos conhecimentos que deveriam fazer parte dela, contradizendo o senso-comum da área. A base de conhecimento docente para atuar nos anos iniciais apresenta ainda mais desafios, levando-se em conta de que é difícil ensinar algo que não se sabe.

Contudo, diante de uma formação inicial generalista (como é o caso da Pedagogia) como ensinar todos esses conteúdos? Será que professoras "polivalentes" apresentam dificuldades? Como relatado pelas professoras experientes, no início da docência isso se pôs como uma dificuldade. Todavia, não parece-nos que os movimentos que prosseguem ao início da carreira mantenham tais dificuldades.

Para Poulson (2001), o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser mais importante que o conhecimento detalhado do assunto em si, ou seja, conhecer a fundo os conteúdos específicos não garantiria um ensino pleno. Isso porque, os professores em seu fazer docente, precisam "traduzir" os conhecimentos construídos pela humanidade, ao longo dos tempos, em diferentes áreas, para torna-los ensináveis. Assim, professores que lidam com diferentes tipos áreas de conhecimento precisam fazer o processo de transposição didática sobre diferentes assuntos, adequando-os às especificidades da faixa etária dos estudantes, do contexto e da etapa na qual a criança se encontra. Temos assim, uma base de conhecimento para o ensino que exige adaptações constantes.

Dessa forma, ao tomarmos a base do conhecimento para o ensino como eixo principal para a análise da aprendizagem da docência de professoras experientes, assumimos a concepção de que o processo de desenvolvimento profissional se dá ao longo da vida. Ainda que a ideia de desenvolvimento implique em uma evolução positiva, é necessário compreender que esse processo não termina com a experiência. Ele se complexifica e busca formas de responder às demandas que continuam a surgir no cotidiano do trabalho das professoras experientes. Não negamos com isso, que quanto mais consolidada for essa base de conhecimento docente para o ensino, mais as professoras poderão responder de formas mais satisfatórias ao que lhes é solicitado em seu fazer profissional por possuírem repertório para isso.

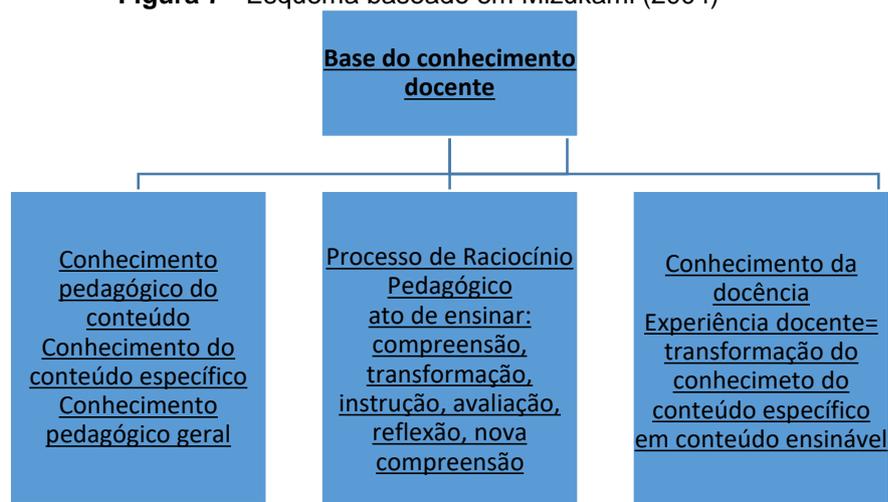
As narrativas das professoras desta pesquisa indicam seus processos de aprendizagem da docência. Reforçam ainda, a ideia de que é a constatação da aprendizagem de seus estudantes a maior prova de que conseguem e sabem ensinar. Este sentimento de auto-eficácia é mencionado pelas professoras de forma explícita e implícita. As falas e a percepção dos avanços na aprendizagem dos estudantes reforça o sentimento de auto-imagem e isso está diretamente ligado à construção da identidade, por meio da profissionalização.

Assim, perceber que dominam o ensino, por meio da aprendizagem dos estudantes, mobilizam a construção da base de conhecimento:

As crianças eram bem agitadas, e como já dito, estavam em níveis de aprendizagem bem diferentes, mas o que me alegrava era ver a vontade que tinham em aprender e ver os avanços de cada criança ao analisar suas atividades. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Dessa força, evidenciam-se, por meio dos relatos, que o ensino é um eixo importante dessa base do conhecimento e da profissão docente, a qual poderíamos representar da seguinte forma:

Figura 7 - Esquema baseado em Mizukami (2004)



Fonte: elaboração da autora.

Nessa base de conhecimento para o ensino, dominar o conteúdo específico é primordial, mas não somente isso: é preciso transformá-lo em conteúdo que possa ser ensinado e aprendido pelos estudantes. Ou seja, sem métodos e didática adequados, apenas dominar o conteúdo não é suficiente. O conteúdo precisa ser explicado e entendido pela turma na qual o professor ensina. Esse conhecimento do conteúdo específico está relacionado ao conhecimento geral do conteúdo, o qual materializa-se no planejamento das aulas, desdobrando-se em técnicas, métodos, materiais que objetivam a aprendizagem dos estudantes.

Além dos conhecimentos já mencionados, o professor deve estar atento às variáveis que podem interferir no entendimento dos estudantes. Assim, o docente necessita conhecer o entorno, a realidade dos estudantes e fazer relações, constantemente identificando as dificuldades e potencialidades das estratégias utilizadas, tendo como meta a aprendizagem deles. Essa percepção dos elementos que impactam no ensino e na aprendizagem está relacionada às teorias que embasam as práticas pedagógicas e as crenças que os professores têm sobre o que é ensino, aprendizagem, concepções de infância, do papel da escola e da educação. Nesse processo, as crenças pessoais são fortes componentes no planejamento das aulas e nas práticas pedagógicas, e que, em última instância, encerram uma visão de mundo. Temos aqui, o conhecimento pedagógico geral, estudado, aprofundado por Shulman (2005) e retomado por Mizukami (2004).

Os diferentes tipos de conhecimentos mencionados anteriormente concretizam um outro tipo de conhecimento: o específico da docência, ou seja, aquele que é aprendido na e pela prática profissional, traduzindo-se em experiência docente. Ainda que se pautem no conhecimento prático, estes não estão desvinculados da teoria, uma vez que esta sustenta e redireciona a prática.

Tomando a docência como profissão que se caracteriza e se distingue pelo ato de ensinar, sua aprendizagem ocorre em espaços, tempos e singularidades que marcam a concretude das instituições de ensino.

Estudos realizados por Marcelo, Vaillant (2009), Reali, Tancredi, Mizukami (2008), Ferreira e Reali (2005), Rinaldi (2009), DalForno (2010), Cardoso (2016) e Massetto (2018) destacam a escola como local privilegiado, mas não exclusivo para a aprendizagem e desenvolvimento da docência, no qual os conhecimentos para a última são construídos em meio às turbulentas características do início da carreira e em movimentos constantes de interação interpessoal. Além dos elementos que sustentam a base do conhecimento para o ensino necessário para o exercício da docência, fazem parte dessa construção aspectos relacionados à aprendizagem da cultura institucional, construída nas e pelas relações entre professores iniciantes e professores experientes, professores e gestão escolar, professores e demais funcionários, professores e estudantes e professores e familiares dos estudantes. Ou seja, o caráter da socialização faz parte da aprendizagem da profissão.

Será em meio a momentos de alegrias, descobertas, angústias, incertezas, experiências exitosas e fracassadas, reflexão e reprodução, que a aprendizagem da docência será construída. Os signos e significantes da cultura escolar se apresentam como mapas que devem ser lidos e entendidos para a inserção àquele lugar. Há pois, todo um gestual, um vocabulário, códigos e sinais que devem ser aprendidos pelos iniciantes para que se sintam pertencentes àquele grupo.

Ainda que todo professor iniciante tenha tido contato com sua profissão desde criança, não significa que entende a cultura escolar do ponto de vista do professor. O lugar de estudante não é o mesmo do de professor. Há singularidades em ambos e somente aqueles que pertencem a cada um dos lugares conseguem "ler" os códigos que fazem parte de seu grupo.

Mesmo tendo observado por anos a futura profissão – muitas vezes nem sempre pensada como uma opção durante a infância e adolescência – e vivenciado a formação inicial com suas primeiras experiências com os estágios, somente quando se ingressa na docência é que se começa a conhecer seus meandros e seus segredos. Este fator influencia a inserção à docência, tornando-a mais difícil. Sendo assim, será o contato com professores mais experientes que auxiliarão na compreensão dos novos códigos que se apresentam:

Hoje, revivendo essa fase, considero que minha prática foi muito mais baseada nas minhas lembranças dos meus professores do que o que estudei na graduação. Era como se as aulas de metodologia não fizessem sentido, pior, nem tivessem acontecido. (Professora Olívia-Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Além disso, para ensinar também coloquei em prática não apenas o que aprendi na Universidade, mas também o que vivenciei enquanto aluna que considerava positivos. Além disso, aprendi muito, com a troca entre os pares e observando o fazer de outros professores que eram meus colegas de trabalho e até me inspirava em alguns deles dizendo que queria ser como eles “quando crescesse”. (Professora Paula- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Contudo, não podemos perder de vista que a realidade da sala de aula – permeada por acontecimentos inesperados e por singularidades – incide diretamente na atuação prática das professoras e, no início da docência, os impactos são maiores, justamente pela falta de repertório para atuar sobre essas situações.

Como apontado por André (2010), as professoras iniciantes são inseridas na docência em escolas geralmente periféricas e com pouca estrutura. O relato da professora Verônica ilustra muito bem a situação:

Não!... Para tudo! Corri para a lousa e apaguei o que havia escrito. Perguntei quem havia frequentado pré-escola e verifiquei que somente uns dois ou três. A grande maioria morava na área rural. Percebi, então, que estava diante de uma realidade totalmente diferente da qual eu esperava e para a qual havia preparado as aulas da semana. Seria preciso reformular tudo... A lousa em branco novamente. Era preciso recomeçar... Os passos seriam bem mais lentos do que eu imaginava. Saí na porta da sala e encontrei a outra professora da primeira série. Foi até engraçado. As duas assustadas. Ela também havia constatado, em sua turma, o mesmo que eu. Sim, precisaríamos mudar o rumo de nossa programação...Conversei com as crianças e tracei linhas na lousa. Expliquei-lhes que eram como as do caderno e que deveríamos escrever sobre elas. Pedi para que me observassem bem e escrevi o nome da cidade soletrando todas as letras. Disse-lhes o nome de cada letrinha. Então, caminhei pela sala auxiliando cada aluno a colocar o caderno na posição correta,

encontrar a primeira folha, reconhecer o espaço no qual deveria escrever e, claro, como pegar no lápis. Nossa, foi um trabalho de formiguinha... Para uma professora iniciante, um grande desafio e muita ansiedade. O que havíamos planejado para aquele dia, já era...(Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Os excertos demonstram que as professoras iniciantes precisam aprender a improvisar de acordo com as situações novas que lhes são apresentadas pela realidade da sala de aula ou construir alternativas de ação ao longo do processo de ensino. Precisam tomar decisões rapidamente, apelando aos modelos de professoras que tiveram em sua trajetória, aos colegas de trabalho ou às experiências enquanto estudantes do Ensino Fundamental e, muitas vezes, não aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, como é mostrado pelas professoras Olivia e Paula. Seja qual for a estratégia, todas são de sobrevivência. Para sobreviverem contaram com formas de resiliência e com os apoios (formais e informais) para (re)significar os processos pelos quais passaram.

Diante dos exemplos trazidos pelas narrativas das professoras, podemos refletir sobre o papel que cabe à formação inicial no que se refere aos conhecimentos/conteúdos que poderiam fazer parte do currículo dos cursos de licenciaturas, aproximando o "mundo real" da escola desde o início do curso, promovendo reflexões sobre situações que poderão ocorrer quando da inserção à docência.

Contudo, não podemos perder de vista que nenhuma formação inicial preparará para todas as situações reais que acontecerão na profissão. No caso específico apresentado pela professora Verônica, a formação inicial não pode prever a "surpresa" por ela vivenciada e nem poderá ensinar a improvisar. Na situação narrada por ela, trata-se mais de uma falha no planejamento da gestão da escola, que não orientou adequadamente a professora iniciante sobre as especificidades das crianças daquela turma.

Estando em escolas com condições de trabalho adversas o processo de aprendizagem da docência, no início da docência, pode se tornar ainda mais turbulento. É sabido que as escolas com menos estruturas impactam na aprendizagem dos estudantes. Turmas superlotadas e falta de infraestrutura básica tornam o trabalho docente mais complexo e com mais dificuldades, impactando no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. Contudo, não

negamos a forte influência dos contextos aos quais muitas crianças brasileiras, infelizmente, estão sujeitas: com falta de alimentação, cuidados com a saúde, moradias precárias, falta de saneamento básico, de segurança, entre outras tantas mazelas que podem dificultar o desenvolvimento afetivo, psicossocial, intelectual dessas crianças. Porém, os impactos não podem servir como justificativa para o não aprender, como se fosse sempre uma relação direta.

As narrativas das professoras Ana Carolina e Verônica vão um pouco nessa direção de não relacionar pobreza com não aprendizagem. Ana Carolina, a partir do contexto de sua inserção, percebe as dificuldades daqueles estudantes, mas esclarece a vontade deles em aprender e afirma que, após o trabalho realizado por ela, todos avançaram em seus processos de aquisição da leitura e da escrita. Fato semelhante é apontado pela professora Verônica, ao identificar que sua turma, proveniente da zona rural da cidade de Itirapina, não apresentava conhecimentos prévios sobre a escrita e mal sabiam segurar no lápis. Diante disso, a professora altera sua prática e seu planejamento para atender às aprendizagens que os estudantes precisam, como explicitado no excerto anterior.

Todavia, reconhecemos que para essas duas professoras foi um processo difícil o de observar e de alterar a prática pedagógica de acordo com a heterogeneidade que se apresentava em suas salas de aula, principalmente, por ainda estarem no início da docência.

Esses episódios demonstram a importância de a professora conhecer a escola e o seu entorno, perceber e entender as singularidades daquele contexto. A professora Ana Luiza cita uma interessante concepção do diretor da escola onde iniciou a docência como professora do ensino fundamental: apresentar o entorno da escola para que as professoras pudessem conhecer aquela realidade específica. É uma ação importante na medida em que, ao ter contato com o entorno da escola, também pode se entender um pouco melhor as crianças que fazem parte daquele contexto:

No primeiro dia, na escola, durante o planejamento, o diretor nos levou para um reconhecimento do bairro. Enquanto andávamos pelas ruas, as pessoas saíam nos portões e ficavam nos olhando e as crianças corriam ao nosso redor fazendo perguntas sobre quem éramos e o que estávamos fazendo. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Além das condições relacionadas à estrutura física, as professoras indicaram sentirem-se sozinhas e inseguras, buscando auxílio em suas colegas também iniciantes e nas experientes (quando eram bem recebidas) ou na família, como indicado pela professora Ana Luiza.

Com o objetivo de compreender melhor como as professoras lidaram com seu período de sobrevivência, foi perguntado diretamente à elas sobre isso, a partir da leitura do texto “Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos”²⁸, expondo o seguinte:

O período de sobrevivência foi bastante doloroso. Como diz o ditado, “era preciso matar um leão por dia”. Um dia, você não tinha o controle da sala; outro dia era cobrança da escola e dos pais; ou você questionando o tempo todo sua capacidade e competência como professora. E no meio de tanta turbulência, você se agarra a toda e qualquer atitude para sobreviver. Tudo que pensei que jamais faria, fiz em sala nos primeiros anos de docência para sobreviver e continuar na carreira. Gritava; enchia a lousa de atividades para ocupar os alunos (cópias sem objetivo nenhum; tabuadas; contas; numerais, etc); deixava aluno sem recreio; sem Educação Física; colocava aluno para fora da sala de aula entre outras tantas atitudes impensadas, apenas tentando sobreviver, sempre com um sentimento de solidão. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016) .

Eu encarei esse período de início da docência como “provas” que deveriam ser vencidas, quando achava que tinha me saído bem em algo, acontecia outro susto, outro imprevisto, novo desequilíbrio, frustração e mais uma vez o processo de renascer, a coragem para prosseguir. (Professora Ana Carolina- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A princípio apeguei-me as outras professoras iniciantes, pois me confortava o fato de não ser a única nesse período da docência vivenciando momentos de ansiedade, insegurança e muita aprendizagem. Uma dessas professoras era filha de professores, tanto o pai quanto a mãe e recebia orientações deles. Conversava também com professoras experientes, mas nem todas eram solícitas, algumas diziam: “Vocês estão empolgadas assim, porque estão começando, logo verão que não adianta tanta coisa, os pais não ajudam seus filhos nas tarefas e não os incentivam, as crianças não tem vontade, não aprendem...”. (Professora Verônica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Acredito que o período de sobrevivência foi “atravessado” por uma série de fatores, alguns semelhantes aos que lemos no texto, outros não. O apoio de colegas, iniciantes ou não, colaborou para que eu refletisse sobre minha prática, dividir com os pares as angústias e

²⁸ LIMA, E.F.de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Educação e Linguagem, São Paulo, ano 10, n.15. p.138-160, jan./jun.2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>: Acesso em: 15/03/2016.

dúvidas foi muito importante. Em algumas escolas em que trabalhei, o apoio da coordenação pedagógica foi essencial na realização do meu trabalho, pois tirei dúvidas e tive modelos para comparar. E claro, o reconhecimento dos pais e dos alunos, me fazia acreditar que eu estava no caminho certo. (Professora Olívia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Embora esse período de sobrevivência tenha sido um período exaustivo emocional e fisicamente, tive muito apoio dos professores e da coordenação da escola. Além disso, no meu primeiro ano de docência já iniciei uma especialização específica para atuar na educação infantil que era o nível de ensino que estava atuando como professora. Também conversava muito com outras professoras, pedia dicas e ideias de como lidar com várias situações do dia-a-dia, desde como responder um bilhete de uma mãe na agenda até a melhor maneira de explicar um determinado conteúdo. Essas conversas, trocas de experiências aconteciam diariamente mesmo. Ao ter um tempinho dava uma corridinha na sala ao lado e pedia “socorro” em diversas situações em que não sabia como proceder. Já nos HTPCs planejávamos (eu e as outras professoras da mesma série que eu) as atividades a serem desenvolvidas com as crianças semanalmente. Isso me ajudou muito a aprender a escolher e elaborar as atividades a serem desenvolvidas na semana bem como, poder compartilhar com as demais colegas como tinha sido a receptividade e desempenho das crianças em relação às atividades desenvolvidas na semana. (Professora Paula- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

O meu período de “sobrevivência” não foi tão doloroso devido ao fato da escola e dos profissionais que encontrei. Todas as dificuldades que encontrei sempre consegui compartilhar com as professoras mais experientes que me ouviam e relatavam as mesmas dificuldades e também com as amigas de curso que mantenho contato até hoje. O período de sobrevivência se torna mais fácil quando não nos sentimos sozinhas e temos apoios. (Professora Sofia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As respostas apontam, novamente, para momentos nos quais as professoras precisaram agir rapidamente, mas que, por não terem conhecimentos consolidados de como lidar com determinadas situações valem-se de estratégias que elas próprias um dia criticaram. Dessa maneira, agem por impulso, se refazendo dos “sustos” e desafios diários para enfrentar outros. Entretanto, é fundamental pensarmos que o fato da docência ter como características a incerteza e a complexidade, isso não pode ser justificativa para a desorganização da escola, impactando a inserção de professoras iniciantes ao ambiente de trabalho.

As professoras experientes ressaltam, novamente, o papel fundamental dos apoios recebidos durante o período de sobrevivência, sejam de professoras iniciantes, de outras professoras experientes ou da

coordenação/direção da escola, como relatado pelas professoras Sofia, Olívia e Paula. Seus exemplos ressaltam o quanto o processo de aprendizagem da docência é ao mesmo tempo individual e coletivo. Sem o que fora explicitado por essa professora e sem o compartilhamento das dificuldades com professoras experientes e com a gestão da escola, acaba amenizando o choque da realidade e revertendo o sentimento de solidariedade.

Assim, com o auxílio de quem está em outro momento da carreira, uma iniciante pode encontrar na realidade concreta da escola, "modelos" de professoras reais e com práticas pedagógicas reais. A idealização do trabalho docente (que muitas vezes, principalmente na inserção na escola, deixa de ser uma abstração) passa a ser algo concreto que se descortina aos olhos das iniciantes, por meio do contato diário na escola.

Mesmo diante de tantas dificuldades e entraves durante a inserção à profissão – principalmente os relatados pelas professoras Ana Luiza, Verônica e Ana Carolina – esse início também apresenta outras situações e sentimentos. É sobre isso que passamos a discutir.

4.3. A descoberta: por que permanecer na docência?

As narrativas das professoras experientes sobre seu início da docência nos remetem a alguns questionamentos: por que, mesmo diante de contextos tão adversos, as professoras permaneceram na docência?

Como discutido anteriormente, os contextos de inserção podem facilitar ou dificultar o início da docência. Como vimos, no caso das professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Verônica, os desafios foram muito grandes e as dificuldades também, justamente, porque os contextos de inserção dessas professoras impactaram ainda mais em uma fase profissional que já seria complexa por si só. As professoras Sofia, Olívia e Paula também indicaram vivenciar momentos de incertezas, de medo e de dificuldades, mas seus contextos de inserção pareceram menos dificultosos se comparado com as outras três professoras.

Huberman (1992) aponta que na fase de entrada na carreira vivenciamos os períodos de sobrevivência e de descoberta. Esses dois momentos ocorrem em paralelo, mas será a descoberta responsável por

aguentar a sobrevivência. Para o autor, a fase da descoberta consiste no entusiasmo inicial, na experimentação, na noção de responsabilidade em ter a sua própria turma, sentir-se parte de um grupo profissional.

Contudo, cada professora lidará de uma forma com essas duas facetas da entrada na carreira. Algumas, devido aos contextos escolares, poderão viver mais o período de sobrevivência e outras mais o de descoberta.

As narrativas sobre o primeiro ano de docência das professoras experientes confirmam que, juntamente, com os momentos de sobrevivência também vivenciaram os de descobertas, carregados por sentimentos e emoções de outra natureza, como explicitado:

Mas o primeiro ano da minha carreira como docente (no ensino fundamental) não foi só de dificuldades, tristezas e frustrações. Tive também momentos de alegrias como os momentos dos ensaios das danças da Festa Junina, em que podia conversar com os alunos e conhecer um pouco mais sobre cada um; como fazer amizades com outras professoras que perduram até hoje e aprender um pouco sobre o trabalho do professor. (Professora Ana Luiza- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Mas, mesmo diante de tantas dificuldades, eles avançaram... Todos! Fiquei com essa turma até o final do ano. Eles aprenderam muito. Eu aprendi muito. (Professora Veronica- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

As crianças eram bem agitadas, e como já dito, estavam em níveis de aprendizagem bem diferentes, mas o que me alegrava era ver a vontade que tinham em aprender e ver os avanços de cada criança ao analisar suas atividades. (Professora Ana Carolina- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

A professora Ana Luiza aponta para momentos nos quais sentiu alegria ao estabelecer uma relação com os estudantes durante os ensaios das festas juninas e sentir-se parte de um grupo profissional, por meio das amizades construídas com outras professoras. Ela indica ainda, que as amizades no ambiente de trabalho possibilitaram conhecer um pouco mais sobre o trabalho docente. Ou seja, evidencia que professoras são socializadas em sua profissão no contexto da escola, nas relações entre seus pares e com os estudantes.

As professoras Ana Carolina, Verônica e Olívia revelam que o sentimento de autoeficácia proporcionado ao perceberem os avanços dos estudantes de suas turmas e o "aval" de uma mãe, por exemplo, indicaram que estavam se tornando professoras de fato.

Assim, a construção da identidade docente ocorrerá por meio da auto-percepção que as professoras têm sobre si e sobre seu trabalho, mas também pelos indicativos externos, como a aprendizagem dos estudantes e no modo como as demais pessoas as percebem como professoras. Ou seja, tais percepções passam pela questão central na profissão docente: o ensino. Ao perceberem que os estudantes de suas turmas aprendem o que lhes é ensinado, isso reforça o sentimento de que, de fato, estão exercendo a contento a profissão, promovendo um sentimento de autoeficácia.

Capelo e Pocinho (2014) nos assessoram nesta discussão ao indicarem a autoeficácia como fator importante para a satisfação com a profissão. As autoras indicam a autoeficácia como a capacidade de realizar atividades desejadas com sucesso, as autoras apontam, a partir de alguns estudos e investigações, que a crença na autoeficácia é determinante para a satisfação profissional docente. Defendem que a autoeficácia está relacionada a elementos como: alunos, sociopolítica, relação interpessoais/institucionais, estabilidade e realização pessoal. A pesquisa realizada pelas autoras sobre a satisfação profissional entre professores portugueses revelou que a satisfação interpessoal/institucional depende de dois tipos de eficácia: a instrucional (aquele mais ligada ao ensino de conteúdos) e aquela que diz respeito aos relacionamentos interpessoais.

As narrativas a seguir indicam esses dois tipos de eficácia e corroboram o exposto por Capelo e Pocinho (2014):

Destaco aqui dois aspectos importantes que foram contemplados no texto e que no período de descoberta, fizeram com que eu permanecesse na docência: a ideia da responsabilidade, uma sala de aula em que você vai dirigir o andamento e contribuir diretamente na formação daquelas pessoas e a aprendizagem dos alunos, pois presenciar a evolução da aprendizagem de um aluno é algo muito prazeroso. (Professora Olívia- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Acredito que uma das coisas que fez com que eu continuasse na carreira docente foi o apoio que tive dos meus colegas de trabalho desde o primeiro dia que iniciei como professora. Meus colegas de trabalho estavam sempre dispostos a ajudar e tinham paciência para explicar e conversar sempre que eu procurava. Além disso, o apoio da coordenadora da escola foi imprescindível, pois também sempre estive disposta a orientar, ajudar me encorajando e dando todo o suporte para superar as dificuldades iniciais da carreira docente. Esse apoio foi essencial para superar as dificuldades encontradas no meu início da docência. O fato de eu estar em processo contínuo de formação através dos cursos de especialização também me deu suporte para enfrentar os dilemas do início da carreira docente. Outro

fator, que com certeza me fez permanecer na docência, foi o prazer em poder acompanhar e poder auxiliar no processo de ensino e aprendizagem bem como no desenvolvimento dos alunos. Enfim, acredito que toda essa “rede” de apoio (composta por professores e coordenação + formação continuada + o retorno positivo das crianças) fez com que eu tivesse forças para enfrentar os obstáculos e superá-los. (Professora Paula- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Com toda certeza continuo na docência pelos educandos, pela escola que atuo e pelos colegas de profissão. Com relação aos educandos sempre tive turmas em que pude contar com o apoio dos pais e os educandos se mostravam motivados a aprender. Porém, este ano estou com uma turma em que alguns educandos possuem grande dificuldade de aprendizagem e ficam o tempo todo brincando em sala de aula. Já percebi que tais educandos possuem pais separados e que não são tão presentes na vida escolar dos filhos. Além dos educandos público-alvo da educação especial. Mesmo nessa situação não estou desmotivada pois encaro como um desafio a mais para minha profissão. Sei bem da importância da família na vida do educando, porém preciso fazer a minha parte em sala de aula para que consiga atingir os objetivos com relação a aprendizagem dos educandos. Para isso, conto com o apoio da escola junto a UFSCar, tenho a presença uma vez na semana da professora do trabalho colaborativo, estagiária da educação especial e do PIBID da educação especial e da pedagogia. Com isso, consigo propor atividades que focam as dificuldades dos educandos e conseguimos fazer as intervenções adequadas. Permaneço na docência pois estou em uma escola em que posso contar com meus colegas de trabalho e sei que o grupo como um todo se empenha para aprendizagem dos educandos. (Professora Sofia- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Optei por permanecer na docência, pois a cada dia trabalhado, a cada parceria conquistada, a cada dificuldade superada, a cada pequeno avanço que meus alunos apresentavam tudo me motivava a querer mais e mais. Ser professora não é fácil, mas é muito gratificante saber que você faz a diferença na vida de cada aluno e que esse aprendizado é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que os ensinamos também aprendemos muito com eles. (Professora Ana Carolina- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Capelo e Pocinho (2014, p. 181) apontam que a satisfação profissional impacta no envolvimento, investimento, motivação e dedicação dos professores à profissão.

Portanto, o sentimento de autoeficácia indicado nas narrativas das professoras relaciona-se com suas aprendizagens sobre o processo de ensinar, como exposto a seguir:

Na semana seguinte fomos orientadas pelas formadoras do PROFA a realizar as avaliações diagnósticas com cada criança, individualmente, para identificarmos as hipóteses de escrita de cada uma. Esta avaliação consistia num ditado de palavras do mesmo campo semântico e uma frase que resgatasse uma das palavras ditadas. A lista iniciava com uma palavra polissílaba, seguida de outra

trissílaba, depois dissílaba e monossílaba, e por fim, a frase. A crianças deveriam escrever e, logo em seguida, ler cada palavra para que pudéssemos realizar a marcação da leitura. [...] Com isso, consegui avaliar a turma toda em tempo para realizar o relatório a ser entregue no curso. Uma correria! Mas foi muito significativo. Esta avaliação orienta bastante o trabalho pedagógico, pois nos permite uma visão mais precisa de como o aluno está pensando a escrita, para prosseguirmos com o ensino de forma mais clara e objetiva. Meus alunos encontravam-se nas fases: garatuja e pré-silábica. Realmente, foi um trabalho de formiguinha... (Professora Verônica- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

A cada dia fui me dando conta de quão difícil e árdua era exercício da docência, principalmente no início da minha carreira docente em que estava me apropriando da base de conhecimento docente, ou seja, dos conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, em meio de tantas dúvidas, além de lembrar todas as aprendizagens que vivenciei enquanto estagiária também trouxe à tona algumas atitudes e práticas pedagógicas das minhas professoras de infância que eu considerava como positivas para poder ensinar meus alunos. Afinal, cada dia que passava eu me deparava com alguma situação nova que me desestabilizava. (Professora Paula- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Verônica e Paula evidenciam que o processo de aprender a ser professora é complexo e permeado por momentos marcados pela incerteza de saber o quê e como ensinar, de acordo com o nível de ensino no qual atuam. Verônica apresenta um conjunto de conhecimentos e habilidades que professoras alfabetizadoras precisam dominar para conduzir o ensino e proporcionar a aprendizagem dos estudantes. Paula também revela que a base de conhecimento docente é construída de forma árdua e que, muitas vezes, devido às dúvidas, as professoras se apegam a modelos de práticas pedagógicas vivenciadas quando estudantes para construírem essa base de conhecimento para o ensino e em outros momentos buscam alternativas para ensinar.

Assim, a construção da identidade docente passa pelo reconhecimento de sua competência para o ensino. Esse reconhecimento pode se dar pela afirmação ou negação de outros agentes envolvidos no processo, como estudantes, familiares, pares ou direção da escola na qual a professora atua.

Por outro lado, a professora pode reconhecer sua competência ao verificar a aprendizagem dos estudantes de sua turma. Assim, a aprendizagem seria um reforço para o ensino e para o sentimento de autoeficácia. Perceber que o estudante está aprendendo algo que o professor ensinou indica sua

competência para tal atividade. Com isso, a identidade docente ocorre, como outros processos identitários (raça/cor, gênero), pelo olhar do outro e da percepção do próprio indivíduo.

Sendo a docência uma atividade situada, contextualizada pelo momento sócio-histórico e cultural, podemos depreender que, as identidades docentes também se constroem condicionadas a esses marcadores. Assim, o que era tido como competência para uma professora na década de 1940, hoje, pode não ser entendido como relevante. Isso ocorre porque os contextos se alteram, exigindo novas respostas de atuação pedagógica aos professores.

A identidade docente no contexto atual é tão complexa quanto o próprio momento sócio-histórico e cultural que vivemos, para o qual são exigidas novas competências. Isso pode tornar o sentimento de autoeficácia ainda mais difícil de ser alcançado, uma vez que as exigências serão cada vez maiores e as competências mais amplas.

As narrativas revelam a complexidade desse processo de descoberta e de aprendizagem do que é ser professora. Partindo do pressuposto de que essa fase é fator decisivo para continuar o período de exploração ou não (HUBERMAN, 1992), perguntamos às professoras: "Aponte quais aspectos do período da "descoberta" fizeram com que você permanecesse na docência²⁹?"

Os aspectos da "descoberta" que me fizeram permanecer na docência foram a percepção de que eu fazia parte de um grupo, e que, assim como eu, haviam outras professoras na mesma situação, passando pelas mesmas dificuldades e que, por isso, poderíamos nos juntar para falar e ouvir os problemas umas das outras e trocar experiências; o resultado do trabalho que, com o passar do tempo fui me tornando capaz de perceber, por meio de tentativas e erros, o que dava certo e o que não dava; a participação em cursos de capacitação para aprender mais sobre as práticas docentes; o convívio com os alunos e as muitas aprendizagens que tive com eles; cada avanço percebido em cada aluno; o reconhecimento do meu trabalho por um pai que fosse ao final do ano letivo; às amizades estabelecidas durante a carreira e outras tantas. (Professora Ana Luiza- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

Desde que estava cursando o Magistério, nunca tive a ilusão de que seria fácil enfrentar uma sala de aula. Assim como não é fácil enfrentar os entraves de qualquer profissão. Como eu já havia trabalhado no comércio, em uma função com inúmeras dificuldades, não fui para a carreira docente com um olhar tão utópico e deslumbrado, como o de quando brincamos de escolinha. Tanto que encaminhei meus estágios em escolas centrais e periféricas, e nos diferentes níveis de escolarização – Educação Infantil, Ensino

²⁹ Esta questão faz parte das atividades presenciais de preparação do módulo 2 "O início da docência".

Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em uma escola de Ensino Fundamental de periferia, aceitei a proposta da equipe de direção de ficar com um grupinho de alunos em uma sala à parte, para alfabetizá-los. Eram os mais “terríveis” de cada turma, da primeira à quarta série. Não recebi ajuda ou orientação de ninguém - equipe de direção e/ou professoras. Claro que não estavam preocupadas com o aspecto pedagógico relativo à aprendizagem, queriam apenas garantir um momento de tranquilidade às professoras desses alunos, que desestruturavam as aulas com seus comportamentos inadequados (indisciplina) e pouco ou nenhum empenho em relação ao desenvolvimento das atividades propostas. Pelo menos em meus dias de estágio estariam “livres” de tantos infortúnios...Era um desafio e tanto, mas eu estava feliz. Poderia colocar em prática meus conhecimentos até o momento e utilizar minhas atividades das pastas que confeccionávamos nas disciplinas de metodologia do curso de Magistério. As crianças se encontravam em diferentes fases de aprendizagem. Então, lembrei-me das histórias que meu pai contava acerca de sua professora da Fazenda onde morava, que dividia a lousa em três partes, pois lecionava concomitantemente para o primeiro, segundo e terceiro ano. Foi isso o que eu passei a fazer, separava a turma conforme seus conhecimentos e dividia a lousa em três partes. Passava lições diferentes para cada grupinho e depois os ajudava a desenvolverem as atividades. No começo era uma confusão, de tanta indisciplina. Eles brigavam entre si, corriam um atrás do outro, xingavam-se, rastejavam por debaixo das cadeiras e carteiras... Uma “loucura”! Mas, com o tempo começaram a colaborar mais e desenvolver as atividades propostas. Não digo que passaram a ter um comportamento excelente, entretanto melhoraram bastante. Eu os repreendia e quando preciso chamava a diretora. Meu foco principal era no desenvolvimento das atividades e aprendizagem, e eles estavam aprendendo, o que me deixava muito satisfeita. A situação era mais fácil, é óbvio, porque eu fazia estágio duas vezes por semana, seria por um período e não o ano todo, não era minha turma e, por isso, não teria que responder por ela. Era um momento de aprendizagem muito significativo, e assim eu o encarava. A outra escola de Ensino Fundamental na qual estagiei, fica no centro da cidade de São Carlos e atende um perfil diferente de alunos em comparação com a periférica. Crianças com melhores condições financeiras e respaldo da família. O diretor da época era muito austero e exigente, quando passava pelas salas de aula as professoras temiam sua presença, levantavam-se e as crianças faziam o mesmo para cumprimentá-lo. Ele participou da apresentação de minha aula regência e gostou muito. Tanto que me pediu para aplicá-la em outras turmas que estavam com dificuldades para compreender conceitos matemáticos referentes às frações. Um dia cheguei a substituir em uma turma de terceira série, porque a professora se sentiu mal, precisou ir embora e o diretor não conseguiu nenhum professor para substituí-la em tempo. A pedido do diretor eu e uma colega de curso, que também estava realizando seu estágio nessa escola, organizamos a Festa Junina daquele ano. Ensaíamos diferentes coreografias com todas as turmas. Foi uma aprendizagem e tanto... Na sala de segunda série em que fiz estágio por um período, duas crianças ainda não estavam alfabetizadas e apresentavam muita dificuldade. A professora da sala perguntou se eu gostaria de ensiná-las em aulas particulares fora do período de aula, pois naquela realidade os pais aceitavam tais propostas e investiam nesse sentido. Aceitei de pronto e a professora conversou com os pais das crianças. Combinei com estes os horários e dias de atendimento, e comecei minhas aulinhas particulares... Elas

aprenderam a ler, escrever, interpretar, produzir textos, contar, resolver situações-problema... Que gratificante! Aprendizado ímpar para uma aluna de Magistério. Todo esse contexto vivenciado antes de iniciar de fato a carreira docente, possibilitou-me encarar os desafios e intempéries da profissão de modo diferenciado. Penso que já havia construído algumas certezas que não me deixaram desanimar, mas confiar e prosseguir. Aprendizagens que me auxiliaram nos momentos em que precisei improvisar, (re)criar, refazer... Além disso, o sentimento de pertença a um grupo profissional, a segurança em estar empregada, o fato de ter uma sala de aula pela qual era responsável e ver o fruto positivo de meu trabalho, as constantes trocas de aprendizagens teóricas e práticas com os pares e com os educandos, são experiências e sentimentos que superaram as “agruras” do início da carreira, incentivando-me a permanecer na docência.(Professora Verônica- Questionário a partir de leitura de texto, 2016).

O período de descoberta é vivenciado pelas professoras experientes como uma travessia carregada de surpresas, aprendizagens e afirmação do compromisso estabelecido.

Evidenciam-se nas narrativas, a importância de sentir-se parte de um grupo profissional, dos apoios recebidos pelas colegas experientes e iniciantes, bem como pela coordenação e direção da escola, citados pelas professoras Sofia, Ana Luiza e Paula.

A professora Verônica aponta para o fato de ter ingressado na docência sem uma visão utópica de que seria fácil. As situações relatadas por ela durante o estágio, principalmente, indicam que a preparação para a inserção é fundamental, podendo amenizar o choque da realidade, ensinando-a a improvisar, inclusive. Sobre isso Sarti (2013) defende que:

A convivência na escola com professores experientes e a partilha de seus “fazeres ordinários da classe” (Chartier, 2000) parece possibilitar que os iniciantes no magistério entrem em contato com a multiplicidade de fatores que compõem a docência, inclusive das muitas dificuldades que nela se apresentam cotidianamente. Os estagiários percebem, também, os recursos efetivamente empregados pelos professores em seu trabalho, seus modos de fazer e seus saberes, produzidos ao longo da carreira profissional. Embora a temática dos saberes docentes seja já recorrente nos cursos de formação, sua consideração em um plano meramente discursivo não parece favorecer mudanças significativas nas representações (muitas vezes negativas) que os estudantes têm sobre os professores.(SARTI, 2013, p. 93).

As narrativas destacam ainda, a importância da formação continuada como forma de melhorar a prática e também de auxílio para lidar com as situações que se apresentam na sala de aula.

Segundo a professora Paula a combinação que seria a mais indicada para a inserção de professoras iniciantes seria a formação de uma rede, com apoio de todos os envolvidos no processo, estudantes, coordenação, colegas.

Baseando-nos em Day (1999), as narrativas das professoras indicam que em suas trajetórias de inserção, a descoberta se sobrepôs a da sobrevivência, promovendo a satisfação profissional e apresentando confiança no local de trabalho em sentido de comunidade e de trabalho.

Será nesse contexto de descobertas que as professoras constituem sua profissionalização.

Núñez e Ramalho (2008) discutem a profissionalização docente no bojo das reformas educacionais. A partir da década de 1980, apresentaram-se propostas de profissionalização da docência para contribuir com o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores. Para eles, a profissionalização da docência faz parte da construção de identidades, sendo a docência atividade profissional. Esses processos de identidades profissionais estão relacionados à auto-imagem, biografia e às representações que cada professor têm sobre sua atividade profissional, sobre sua formação e sobre as condições do exercício da docência. Esses são componentes do conhecimento profissional.

Assim, para os autores é preciso saber sobre o que os professores pensam, como atuam e representam seu trabalho e as condições como docentes. Para eles, não é possível compreender o desenvolvimento profissional das professoras sem estudar seu conhecimento social e suas representações.

Ao abordarem as representações docentes, esses autores tomam como aportes teóricos a atividade e a assimilação das ações mentais, de Vigotsky e de Leontiev respectivamente. De acordo com tais teorias, os sujeitos podem criar novas representações na sua prática social, influenciados por novas necessidades, objetivos e motivações. Dessa forma, o conceito-chave destas teorias é a atividade. Assim, a personalidade do professor funciona como processo de desenvolvimento mediado pela linguagem e interações com os outros. Para esses autores, as representações sobre a profissionalização elaboradas pelos professores:

[...] surgem a partir dos discursos sociais, das posições culturais, do “habitus” profissionais, das experiências que eles têm como sujeitos que desenvolvem uma atividade social específica, das suas experiências como alunos, das relações com outros colegas e com outros profissionais no contexto de suas práticas profissionais. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 03).

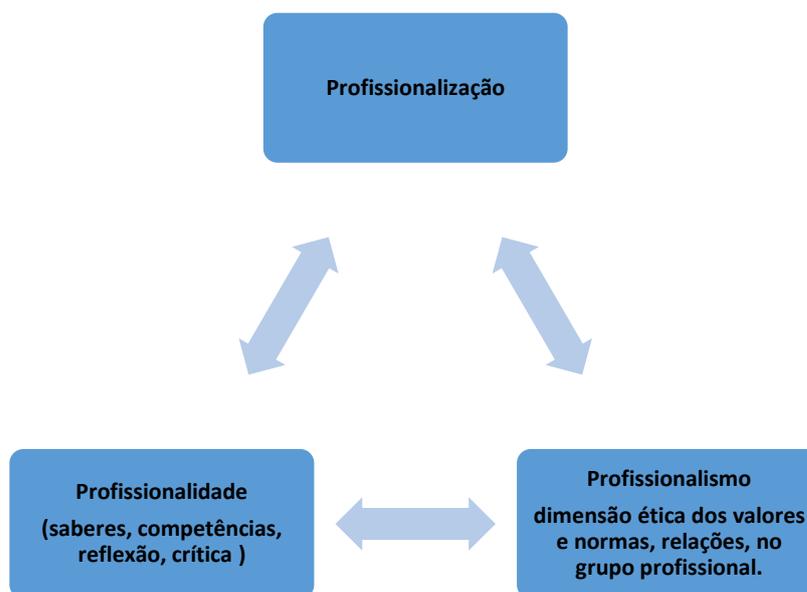
Nesse enfoque, os autores reconhecem as representações individuais, as quais devem ser compreendidas em seu contexto de atividade, influenciados pela linguagem e normas de comportamento do grupo, construindo uma consciência profissional. Essa consciência profissional se dá pela práxis (atividade transformadora) com pensamentos reflexivos e críticos.

Núñez e Ramalho (2008) retomam o conceito de consciência social de Marx para explicitar que as ideias, teorias, concepções, representações e sentimentos sociais que refletem a realidade objetiva. Com isso, defendem que não se pode criar questionamentos sobre o tema das representações desconhecendo o pensamento dos professores sobre o ensino, que é a atividade da docência.

A partir disso, podemos pensar: como as representações sobre a profissão e sua profissionalização podem influenciar as percepções sobre a docência?

Ramalho e Núñez (2008) destacam que a profissionalização tem dois aspectos: um interno que é a profissionalidade e um externo, que é o profissionalismo. Essas duas dimensões impactam diretamente na construção de identidades profissionais.

Figura 8 - Relações entre profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.



Fonte: elaboração própria a partir de NÚÑEZ; RAMALHO (2008)

Para os autores, os termos profissionalidade e profissionalismo, da seguinte maneira, respectivamente:

Expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professora adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica, epistemologia, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 04).

Expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um termo de qualificação e competência, uma questão e poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação). O profissionalismo se associa ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 04).

Os motivos apontados pelas professoras experientes para permanecerem na docência vão na mesma direção do indicado por Núñez e Ramalho (2008). Em suas narrativas há os aspectos relacionados à percepção de competência, por meio da aprendizagem dos estudantes, mas também a

expressão da dimensão ética dos valores e normas da profissão docente. Evidenciam-se ainda, a importância da percepção que outras pessoas têm sobre o trabalho desenvolvido por elas em suas salas de aula.

A partir do exposto pelas professoras sobre os fatores que as influenciaram a permanecer na docência e prosseguirem o processo de desenvolvimento, temos um elemento que as une: a resiliência. Todas enfrentaram situações complexas, de conflitos, mas decidiram prosseguir.

Day (2014, p. 101) nos assessora nesta discussão ao indicar que a “prática de ensinar é um trabalho tanto intelectual como emocional, caracterizada pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade”, principalmente, nos contextos de reformas educacionais ocorridas nos últimos 20 anos no mundo.

Segundo o autor, a resiliência é uma forma de os professores enfrentarem os novos contextos de reforma e seu trabalho de ensinar. Para ele, a docência é uma atividade que requer resiliência, pois o trabalho na escola e em sala de aula exige alto gasto de energia.

Day (2014, p. 102) defende que "a resiliência tem origem na investigação sobre o desenvolvimento da criança e, neste sentido, é vista como uma capacidade para se recuperar de acontecimentos adversos". No campo da educação, tal conceito é entendido como “a capacidade de ultrapassar adversidades ou traumas profundos, por exemplos, uma guerra, fome e danos físicos e psicológicos sérios."

As narrativas das professoras indicam que as inserções na vida profissional apresentaram momentos de adversidades, variando de acordo com os contextos mais ou menos estruturados. Em seus depoimentos demonstram alguns elementos que constituem a resiliência, como: otimismo acadêmico (crenças individuais e coletivas sobre o que é ser um bom professor; confiança na organização e em seus propósitos, esperança em um ensino de sucesso e propósito moral, ou seja, vontade de aprender e ser autorreflexivo. (DAY, 2014).

O mesmo autor aponta que ao longo da carreira docente, os professores podem perder a paixão e o sentido que tinham do trabalho (do ensinar), influenciados pelos contextos de mudanças e pelas condições de trabalho que atingem a identidade profissional, como: sobrecarga de trabalho (desequilíbrio

entre vida pessoal e profissional), ritmo de mudança acelerado, comportamento dos alunos, assédio por parte da gestão e inexistência de progressão na carreira. Devido a isso, a docência é entendida como uma das profissões mais desgastantes no século XXI.

Day (2014) adverte, contudo, que a resiliência não é inata, mas uma construção relativa, dinâmica e em desenvolvimento. Sendo assim, fica evidente a importância do apoio organizacional para manter a resiliência diária, constituída pelo desejo e energia para continuar ensinando, com forte propósito moral.

As professoras apontam nas narrativas que a responsabilidade por terem uma turma e perceber as aprendizagens dos estudantes são fatores determinantes para a confirmação de que sabem ensinar conteúdos e por terem seu trabalho reconhecido. Ou seja, as professoras reafirmam que o centro da profissão é o ensino e, a meta, a aprendizagem. Day (2014) indica que há uma relação entre resiliência e eficácia pessoal e a competência emocional, como exposto nos excertos:

Mas o primeiro ano da minha carreira como docente (no ensino fundamental) não foi só de dificuldades, tristezas e frustrações. Tive também momentos de alegrias como os momentos dos ensaios das danças da Festa Junina, em que podia conversar com os alunos e conhecer um pouco mais sobre cada um; como fazer amizades com outras professoras que perduram até hoje e aprender um pouco sobre o trabalho do professor. (Professora Ana Luiza- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Outra lembrança desse ano é no encerramento do ano letivo. A turma havia ganhado uma gincana e como prêmio, fizemos um piquenique num clube fora da escola. Na volta pra escola, na despedida final, lembro-me da fala emocionada de uma mãe que me disse: “Quando te vi no primeiro dia, pensei ‘essa menina não vai dar conta dessa sala’, e só agradeço por tudo.” Essa fala me deu a sensação de dever cumprido. (Professora Olívia- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

As narrativas das professoras demonstram que a resiliência deve ser diária, corroborando o apontado por Day (2014) de que é a “persistência diária” para ensinar, aprender e liderar, mesmo diante dos contextos imprevisíveis do ensino, que constroem os professores. Assim:

Identities profissionais dos professores são construídas não só a partir de aspectos técnicos, como também de aspectos emocionais sobre si próprios e o papel que desempenham. Estes aspectos são a ligação entre estruturas sociais nas quais os professores trabalham e na forma como atuam.” (DAY, 2014, p. 110).

As professoras experientes desta pesquisa revelam contextos de inserção profissional marcados pelo imprevisível e pela urgência do fazer da prática, exigindo resiliência constante e um refazer-se no qual teoria e prática nem sempre estão no mesmo tempo. Sobre isso a professora Verônica apontou que:

Um turbilhão de pensamentos e ideias. Teoria e prática embaralhavam-se ansiosa e descompassadamente no início de minha carreira docente. Era um caminhar constante... Na prática não há como desfazer; voltar no tempo e fazer de outra forma. Tudo me parecia um “teste”, um fazer e refazer a todo instante. Refletir a teoria. Repensar a prática. Refazer o planejamento. E tudo o que já foi feito vai ficando registrado, nos arquivos difusos da memória, nos burocráticos arquivos dos planejamentos e diários de classe. (Professora Veronica- Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016).

A inserção das professoras iniciantes nos contextos das escolas públicas brasileiras – com suas estruturas marcadas pela falta de materiais, de apoio institucional, de limpeza, de segurança e pelo elevado número de estudantes por turmas – teria tudo para dar errado, tornando mais difícil ser resiliente. Por isso, muitas desistem.

É interessante observar que ao se abordar a desistência da docência nos primeiros anos de sua iniciação é indicado, geralmente, que as professoras abandonaram a docência, parecendo algo promovido por elas e não que os contextos desfavoráveis as excluíram. Sem condições objetivas para desenvolver sua profissão, quem permaneceria? Quem resistiria em contextos que impedem que seus profissionais exerçam sua profissão? Quanta resiliência seria necessária? “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis”? (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 135). Nota-se aqui, o destaque para os contextos escolares e dos sistemas de ensino, evidenciando que não se trata de uma vontade puramente individual do professor permanecer ou não na docência.

Day (2014) adverte que resiliência não é inesgotável e que as emoções representam forte componente na permanência e na desistência da docência, pois o local de trabalho e as influências pessoais afetam as decisões de continuar ou desistir. Dessa forma, o desgaste emocional atua como

elemento-chave para a desistência da carreira, bem como as condições de trabalho.

Contudo, esses fatores não fazem parte somente do período da entrada na carreira, mas se estendem ao longo dessa, com momentos de tensões emocionais na identidade docente. Por isso, o autor defende que professores experientes também necessitam de ajuda para permanecerem na carreira e de apoio para construir a resiliência, não somente os iniciantes.

As exigências atuais para a docência requerem mais resiliência, pois as demandas são cada vez mais complexas. Contudo, segundo Núñez e Ramalho (2008) isso significa que:

A necessidade da profissionalização sob a perspectiva da formação de novos saberes, novas competências e novas funções docentes pode-se converter num elemento desprofissionalizante quando esse aumento de saberes não é acompanhado por uma melhoria das condições de trabalho, na criação de espaços e tempos orientados para a construção da identidade profissional, que se vincula à natureza democrática do trabalho docente. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 12).

Portanto, compreendemos ser necessário que as reformas e as políticas para a formação de professores atentem para esses aspectos, pois indicar ao professor sobre as novas demandas e competências exigidas para o exercício da profissão no contexto atual, pode representar um risco à permanência desses profissionais em seu campo de atuação, se as condições de trabalho não forem alteradas.

Exigir novas competências e saberes docentes – cada vez mais complexos e com multitarefas – sem alterar as condições objetivas de trabalho docente pode contribuir para que a docência seja vista como uma vocação, não como uma profissão. Diante disso, empreendemos o mesmo questionamento feito por Mariano (2005):

[...] como se não bastasse a iniciação ser sinônimo de dificuldade, há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática conseguirá alterá-la, tornando-se, destarte, o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Será que em meio a tantas adversidades e dificuldades, é possível responsabilizar somente o professor pelo seu desenvolvimento profissional? (MARIANO, 2005, p. 03).

Núñez e Ramalho (2008) sustentam ainda, que explicitar as representações de professores sobre a profissionalização pode levar ao questionamento de suas ideias, práticas e podem auxiliar no processo de

pensar sobre a construção de novas identidades profissionais, que podem mobilizar novas práticas. Indicam que a reflexão e o questionamento dessas representações da profissionalização da docência devem estar presentes na formação inicial e continuada de professores.

A esse respeito, as narrativas das professoras experientes nos mostram que a construção de aprendizagem da docência não ocorre de modo linear, como explicitado pela professora Paula, demonstrando que o processo de aprendizagem não é linear, mas cheio de idas e voltas. Sobre acomodação e desestabilização constantes:

Atualmente, me sinto mais preparada e confiante para exercer a docência. Entretanto, quando mudo de série, principalmente se for uma série que nunca trabalhei bate novamente o medo e a insegurança do novo. O que diferencia é que esse medo e insegurança é superado mais rápido, pois já tenho conhecimentos prévios básicos do que é ser professora e de como agir em determinadas situações. [...] É interessante que mesmo já tendo 4 anos de experiência como professora me deparei com os mesmos sentimentos de angústia e insegurança do meu primeiro ano como docente, e pude perceber que ao ser docente de uma série diferente o professor se torna novamente um professor iniciante (Professora Paula, atividade do encontro presencial, 2016).

Os movimentos de desestabilização e acomodação evidenciadas na narrativa acima apontam para a importância de saber que esse processo ocorre na docência, faz parte dela, reforçando o estabelecido por Huberman (1992) sobre o processo de desenvolvimento de uma carreira. Para ele:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Assim, nas interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas ocorridas por meio das atividades da ReAD, reforça-se a ideia de desenvolvimento profissional como um contínuo, mas não linear, como indicado pela professora Paula.

As professoras experientes promovem a orientação sobre a docência para licenciandas e para iniciantes, a partir do ponto de vista de quem está na imersa na prática de sala de aula.

Para as licenciandas, isso pode possibilitar uma visão do que é a profissão, de fato, pois têm acesso ao que as professoras experientes indicam sobre a carreira. Para as professoras iniciantes, estarem em contato com as experientes pode promover a percepção de que a fase pela qual estão passando (início da docência, com todos os seus desafios e descobertas) dará lugar a um outro momento da carreira que parece ser menos conturbado, mas ainda assim, permeado por incertezas e surpresas.

Por isso, as professoras experientes auxiliam no desenvolvimento profissional das demais professoras e licenciandas indicando o que pode acontecer, posteriormente, com elas. Nesse diálogo intergeracional, as envolvidas podem vislumbrar as fases pelas quais, provavelmente, também passarão. É como se fosse possível ver um espelho do futuro.

Assim, as licenciandas podem conhecer a fase que, posteriormente, ao ingressarem na carreira também vivenciarão: o início da docência. Ao terem acesso a um leque de demonstrações de como podem ser esses inícios (uns mais tranquilos, outros nem tanto) as licenciandas ampliam a visão do que é o desenvolvimento profissional, tendo um pouco a dimensão do percurso da carreira. É como se as professoras experientes da pesquisa dessem os "conselhos" e "alertas" do que pode acontecer às licenciandas e às iniciantes.

Nesse ciclo, uma geração orienta e acalma as outras. Por termos professoras experientes que estão no "meio da carreira", ao estarem em contato com licenciandas e iniciantes indicando "o caminho das pedras" também desenvolvem um alargamento de possibilidades de seu desenvolvimento profissional:

[...] a parceria com uma professora experimentada possibilitava que as estudantes do curso de Pedagogia experimentassem o cotidiano escolar e da sala de aula a partir de um ponto de vista mais próximo da docência. Pouco a pouco, elas percebiam a existência de um 'modo docente' de considerar os alunos, a aprendizagem, os conteúdos do ensino, o calendário escolar, etc. Elas percebiam que essa perspectiva partilhada pelas professoras caracterizava-se, sobretudo, por saberes de ordem prática, que possibilitavam sua ação diante dos diferentes eventos vividos em sala de aula. (SARTI, 2013, p. 89)

As experientes se apresentam como profissionais que já passaram pelas fases nas quais licenciandas e iniciantes se encontram, o que pode alertar sobre o "choque com a realidade" e, quem sabe, amenizá-lo.

Precisamos entender como professoras experientes construíram a base de conhecimentos que possuem hoje e analisar como tais conhecimentos se expressam em situações de interação entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas.

E aqui, voltamos à pergunta inicial deste capítulo: "mar calmo nunca fez bom marinheiro"?

Diante das narrativas sobre os inícios de docência, podemos dizer que não há mar calmo na docência, por isso, os marinheiros-professores estão sempre navegando nas incertezas desse mar. O mar não precisa ser tão sereno. Contudo, não pode ser uma tormenta que coloque em risco a vida dos marinheiros. Mares revoltos com tormentas gigantescas podem afogar marinheiros. Vimos que, por meio das narrativas das professoras Sofia, Olívia e Paula mar mais calmo também faz bons marinheiros. Precisamos considerar que o contato do marinheiro não é com as tempestades, mas como o mar. Mesmo ambientes mais tranquilos produzem aprendizagens, ou seja, uma escola mais calma também ensina.

Dessa forma, ao apresentarmos e analisarmos os percursos de formação inicial, de inserção à docência e de permanência na profissão das professoras experientes, enfatizamos o apontado por Cochran-Smith (2012): tornar-se professor e aprender a ensinar é resultante de um processo que se estende ao longo da vida e não somente de eventos.

Ainda de acordo com essa autora, vislumbramos nos relatos de cada professora como as contingências de seus contextos familiares, econômicos e sociais impactaram na escolha pela docência como profissão. Da mesma forma, características pessoais dessas mulheres influenciaram a construção de sua profissão e na decisão de suas permanências na carreira. Os contextos de atuação docente e as interações ocorridas nas escolas onde iniciaram a profissão, bem como os apoios que tiveram ou não, moldaram, de certa forma, as profissionais que se apresentam hoje. A busca pela formação continuada para responder aos constantes desafios da profissão emergem em suas falas de forma explícita.

Quando comparamos os relatos aqui apresentados com o estudo realizado por Cochran-Smith (2012) observamos algumas semelhanças, ainda que não possamos perder de vista que as realidades dos Estados Unidos e do

Brasil sejam distintas. A autora contrasta as trajetórias de duas professoras iniciantes, com situações muito semelhantes de contextos pessoais e de formação inicial e de inserção à docência, mas que tiveram desfechos totalmente diferentes no desenvolvimento profissional.

Assim, percebemos nas narrativas das professoras experientes, alguns elementos que a supracitada autora aponta: sólida formação acadêmica, conhecimento do conteúdo da matéria, preparação/formação em instituições de qualidade, compromisso com o ensino e designação de um mentor formal com alguma experiência para auxiliar o início da docência. Porém, esse último aspecto não foi vivenciado, formalmente, pelas professoras, uma vez que três delas apontaram que nem receberam apoio institucional.

As narrativas das professoras experientes indicaram que diferentes fatores fizeram com que permanecessem na docência: o trabalho docente em si, representado pelo ato de ensinar, e também os apoios recebidos, dentro da escola (formalmente ou não) e fora dela (por familiares).

Diferentemente do estudo realizado por Cochran-Smith (2012), as seis professoras deste estudo seguiram o caminho da docência. Mas o que aconteceu com a base do conhecimento docente dessas professoras após seu início de docência?

Na perspectiva de trazer à tona os conhecimentos que fazem parte da base de conhecimento para o ensino, apresentamos no capítulo a seguir, aquilo que nos foi permitido identificar e analisar: os conhecimentos das professoras experientes que emergiram nas situações de interação entre elas e as professoras iniciantes e licenciandas. É sobre isso que tratamos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5 – INTERAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE PROFESSORAS EXPERIENTES, INICIANTES E LICENCIANDAS: COMO A BASE DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO SE REVELA?

Ao apresentarmos e analisarmos as narrativas das professoras experientes sobre seu início da docência, evidenciamos o papel das interações intergeracionais. Interações essas ocorridas nas relações familiares e de amizade e nas profissionais no ambiente escolar que contribuíram para a permanência dessas professoras na profissão, atuando como parte do processo de socialização profissional.

Dubar (2005) atribui importância aos processos de socialização profissional, principalmente, como uma das formas de constituição da identidade. Segundo ele, pertencer a um grupo profissional e ser socialmente reconhecido como parte dele relaciona-se, ainda, com o domínio de determinados conhecimentos compartilhados por aquele grupo profissional.

Por meio dessas narrativas foi possível analisar o processo de aprendizagem da docência e também verificar suas influências na construção da base de conhecimento para o ensino. As professoras Ana Luiza, Ana Carolina e Veronica apontaram para interações mais informais, que embora acontecessem na escola, não se constituíam como espaços institucionais para isso. Ao contrário, as professoras Sofia, Olivia e Paula indicaram que os apoios institucionais recebidos foram importantes em sua inserção profissional.

Diante disso, como interações intergeracionais podem ocorrer em um ambiente virtual de aprendizagem que se propõe a discutir a docência?

Reali, Tancredi e Mizukami (2014), ao se referirem à formação de professores realizada em ambientes virtuais, defendem a perspectiva do eixo metodológico que enfatiza a reflexão individual e coletiva sobre a prática docente, estando consoantes com as características da aprendizagem dos adultos e em seus contextos de atuação profissional.

Por meio da ReAD, ao focarmos nas experiências profissionais de professoras experientes trazemos a importância tanto do compartilhamento desses saberes, quanto a possibilidade de formação e reflexão dessas

professoras também. Mostramos assim, que a experiência docente pode e deve ser compartilhada e reconhecida.

Dessa forma, trazer as vozes das próprias professoras experientes, via narrativas profissionais e interações com outras professoras iniciantes e licenciandas, é uma forma de entender os processos de constituição dessa experiência, principalmente, a construção da base de conhecimento para o ensino, que é o foco desta pesquisa. Processos esses, construídos individual e coletivamente, a partir dos contextos escolares específicos, históricos, culturais e sociais. Nossa pesquisa é, portanto, também um produto perpassado por tais contextos.

Recorremos à noção de desenvolvimento profissional apregoada por Imbernón (2005) na qual – ainda que cada professor seja responsável por seu desenvolvimento profissional – não podemos negar que os contextos estruturais escolares de redes de ensino, de acesso à formações continuadas, as políticas educacionais e para a formação de professores e as trajetórias pessoais impactam esse desenvolvimento. São essas variáveis que condicionam as decisões de quais caminhos profissionais traçar e seguir e, portanto, devem ser levadas em conta na discussão sobre como pode ocorrer a aprendizagem da docência. A atividade docente, é portanto, ao mesmo tempo aprendizagem individual e coletiva.

Ao considerarmos a ReAD como momento formativo para professoras experientes, iniciantes, licenciandas e para as pesquisadoras, retomamos o defendido por Mizukami et.al. (2002) a respeito dos processos de reflexão, quais sejam: reflexão dialógica e crítica. Ou seja, a reflexão sobre a prática é uma ferramenta de formação docente e recria a outras ações pedagógicas. Segundo as autoras, os dois níveis de reflexão mencionados podem desestabilizar as crenças e pensamentos dos professores, levando-os a refletirem de forma mais ampla. Com isso, acabam também relacionando os contextos históricos, sociais e culturais, além de impulsionar práticas pedagógicas na construção de currículos mais inclusivos e diversificados, atendendo às demandas sociais e culturais daquele momento histórico, o que leva a constituir-se como ato político.

Assim, retomamos neste estudo o caráter desenvolvimental da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, perpassado pelos

condicionantes históricos, sociais e culturais, nos quais macro e micro contextos, a articulação entre políticas públicas e escola, aspectos profissionais e pessoais se fazem presentes nas práticas pedagógicas em cada etapa diferente deste desenvolvimento.

Os estudos de Mizukami et.al. (2010) corroboram os empreendidos por Shulman (2004), nos quais se aprofunda sobre o pensamento dos professores, enfocando o que esses precisam saber para ensinar e como ocorre o processo de raciocínio pedagógico, que consiste num processo que pode ampliar a base conhecimento da docência.

Mizukami (2004) analisa a base do conhecimento para a docência, a partir de tipos diferentes de conhecimento, quais sejam: o conhecimento específico, pedagógico e curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral. Esses tipos de conhecimento impactam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento da docência.

Dessa forma, ao apresentarmos e analisarmos como a base de conhecimento para o ensino foi construído pelas professoras experientes e como ele pode se expressar em situações planejadas de interação com professoras iniciantes e com licenciandas, aprimoramos o entendimento desse processo, evidenciando as características, dificuldades, condicionantes e expressões do pensamento docente em uma etapa profissional, na qual tais conhecimentos estão consolidados.

No caso de nossa pesquisa, o olhar está voltado para a construção da base de conhecimento para o ensino, sendo esse o cerne da carreira docente.

Assim, ao exibirmos as narrativas desenvolvidas nas atividades que fizeram parte da ReAD 2016, tomamos a profissão docente como forma de ação investigativa e formativa, no qual a escola e o fazer docente se apresentam como *ethos* de aprendizagem da docência, como apontado por Mizukami et al. (2010).

A partir da escola como *ethos* da aprendizagem da docência, as narrativas profissionais apresentadas pelas professoras experientes refletem os contextos das escolas, das interações/relações interpessoais e dos impactos de políticas educacionais em suas aprendizagens enquanto professoras. Aprendizagem essa, marcada por contradições, acertos, erros, motivações, resiliência e persistência.

As análises dos dados referentes aos conhecimentos docentes que emergem das interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas são apresentadas a partir de dois enfoques latentes: os conhecimentos para o ensino da alfabetização e para o tratamento da diversidade.

5.1. Planejamento e avaliação: base de conhecimento para o ensino da alfabetização

As pesquisas realizadas por Shulman (2005) possibilitam compreender os elementos constitutivos da base de conhecimento para o ensino. Ao que se refere especificamente à alfabetização, esses elementos, muitas vezes, não são aprendidos na formação inicial. Via de regra, são aprendizagens ocorridas na prática diária da sala de aula e na formação continuada

Como analisado no capítulo anterior, as narrativas das professoras experientes mostram que a inserção à profissão ocorreu em turmas de alfabetização e que isso foi um agravante da situação já conflituosa que vivenciavam. A responsabilidade em alfabetizar crianças soma-se às demais, contudo, é a que mais transparece nos relatos das professoras:

Eu tinha que alfabetizar – ensinar a ler, escrever, contar e fazer adições e subtrações. Era o primordial, porém não era simples. E a cada dia eu compreendia mais a complexidade da alfabetização. O minucioso percurso para se aprender a ler, escrever e contar. Um caminho único e desafiador para cada criança. Diferentes olhares e intervenções do professor alfabetizador. (Professora Veronica, Relato do primeiro ano de docência- Módulo 2- Início da Docência, 2016)

A natureza da complexidade da alfabetização torna-se mais um desafio a ser vencido, não somente no início da docência, mas em diferentes momentos da carreira.

O fato de termos um grupo de professoras experientes alfabetizadoras faz emergir os conhecimentos da base para o ensino mais relacionado a esse aspecto. Isso ficou explícito durante o módulo 3, que abordou a temática do planejamento e da avaliação.

Nesse módulo referente ao planejamento identificamos toda uma base de conhecimentos voltada à alfabetização, marcada por conceitos afetos à área, denotando uma evidente relação com referenciais teóricos do

construtivismo. Podemos afirmar que, por meio das narrativas e do processo de diálogo entre as participantes da pesquisa, há uma base de conhecimento comum referente ao processo de alfabetização. Ou seja, há uma base de conhecimentos específica para a alfabetização que deve ser dominada tanto em termos teóricos quanto em termos práticos.

As professoras experientes elaboraram, coletivamente, um caso de ensino que foi o disparador da atividade no ambiente virtual e da proposta de atividade de elaboração de um plano de aula por parte de iniciantes e licenciandas participantes da ReAD. Esse caso de ensino partiu de uma situação real, pois a professora Sofia se afastou em licença maternidade e precisava deixar as orientações à professora que a substituiria. Esses planos de aula foram analisados pelas professoras experientes que, posteriormente, fizeram as devolutivas às professoras iniciantes e licenciandas.

O caso de ensino³⁰ apresentava uma descrição da turma da professora Sofia, situando a professora substitua a respeito da situação da aprendizagem da turma. Nesse contexto, explicitaram-se aspectos relacionados ao como realizar a avaliação diagnóstica, por exemplo. As orientações são perpassadas por teorias – nem sempre de forma explícita – que sustentam o "como fazer".

Assim, no caso de ensino, são utilizados conceitos referentes às fases de aprendizagem da escrita e da leitura, valendo-se de conceitos teórico-práticos, quais sejam: níveis ou fases presentes na escrita de crianças, apoiados nos estudos de Emília Ferreiro, na dimensão de escrita como processo social e histórico, próprias da linha construtivista, pautadas em Piaget e Vigotsky, como evidenciado neste trecho:

A avaliação diagnóstica de português é individual e a professora faz com um educando por vez. O campo semântico é um ditado de uma lista de palavras e uma frase. Não deve ter palavras cuja a escrita a criança tenha memorizado. A professora deve ditar normalmente as palavras e a frase, sem silabar na seguinte ordem – polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. É importante não utilizar palavras que tenham vogais repetidas em sílabas próximas. O educando deve escrever uma palavra embaixo da outra, em lista. A frase que deve conter pelo menos uma das palavras já mencionadas. As listas devem ser do mesmo campo semântico (brinquedos ou frutas ou animais ou brincadeiras ou futebol, etc.). Após a escrita, a professora deve pedir para que o educando leia o que escreveu. Ela deve registrar as relações entre a leitura e a escrita realizadas pelo educando. É através da sondagem das hipóteses de escrita que o professor conhece as ideias que os educandos ainda não

³⁰ O caso de ensino encontra-se na íntegra no apêndice.

alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita,. A partir das informações obtidas poderá planejar as atividades didáticas. (Trecho do caso de ensino- Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016).

A construção coletiva do caso de ensino demonstra um compartilhamento de uma base de conhecimento comum, fortemente marcada pela política de formação docente no campo da alfabetização. Isso já havia sido indicado no relato da professora Verônica, ao mencionar sobre os impactos do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 20012.

Há no caso de ensino uma proposta de avaliação que se desmembra, posteriormente, em nova condução da prática pedagógica e do planejamento:

Após a correção das avaliações diagnósticas pude organizar os agrupamentos produtivos (que são duplas de educandos com níveis de conhecimento próximos, neste caso considerando os níveis de hipótese de escrita - ex: silábico com valor sonoro convencional em vogais com silábico e silábico com valor sonoro em consoantes, silábico-alfabético com alfabético-, para que nas atividades em dupla, um possa ajudar o outro). Foi possível organizar a rotina semanal da sala, das minhas intervenções e elaborar atividades que atenderão cada educando em sua especificidade. Essas atividades terão o mesmo contexto e conteúdo do plano de ensino da turma, porém serão adequadas de acordo ao nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática (usar material concreto, ábaco etc).(Trecho do caso de ensino. Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016).

Assim, o caso de ensino evidencia que além de uma base de conhecimento para o ensino específica para a alfabetização, as professoras experientes demonstram o que Shulman (2005) nomeou de Ciclo de Raciocínio Pedagógico.

Dessa forma, para Shulman (2005), a docência é um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão, apresentando os processos de raciocínio e ação pedagógica: ensino operativo e normativo (meios e fins), no qual o objetivo é que se entendam aquilo que ensinamos. Sendo assim: ensinar é compreender.

O autor apresenta ainda o ciclo de atividades do raciocínio pedagógico: compreensão (compreender os objetivos educativos), transformação (transformação dos conhecimentos em ideias que possam ser compreendidas/ensinadas, de diferentes metodologias, respeitando as especificidades dos alunos), ensino (inclui aspectos essenciais da didática: manejo da sala, explicações, debates, interações, instruções efetivas),

avaliação (controle imediato da compreensão e da interpretação dos processos de aprendizagem) e reflexão (processo de aprender com a experiência, revisão do ensino em comparação com os objetivos que se procurava alcançar, levando a uma nova compreensão do processo de ensino, após a reflexão).

Mizukami (2004, p. 37), ao retomar algumas das ideias de Shulman, reforça a centralidade do ensino para a aprendizagem como essência do trabalho docente. Assim, o trabalho docente para ser eficaz requer que se analise o que os professores eficientes sabem, respondendo à pergunta inicial: “como se aprende a ensinar algo que se sabe para outras pessoas que não sabem?”

Ao retomar os dois modelos para explicar o acervo que os professores precisam para a docência (a base do conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico) Mizukami (2004) destaca a importância dos casos de ensino como possíveis de serem utilizados em pesquisas e como formação de futuros professores, retomando assim, a ideia central de docência como uma profissão.

Dessa forma, a docência é uma profissão constituída por processos de reflexão, e por isso, a importância da utilização dos casos de ensino como uma dessas ferramentas, pois:

[...] o grande desafio para os profissionais que desejam aprender pela experiência é a dificuldade de conservar as experiências na memória em formas que possam ser objetos de análise disciplinada e de reflexão. Considere a possibilidade de que os casos são formas de análise da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles [...]. Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a agrupar suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para prática do professor, assim como uma forma com a qual comunidades de professores, tanto local como mais ampliada, podem armazenar, trocar e organizar suas experiências.” (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2000, p. 46).

A partir das interações ocorridas durante o fórum que discutiu o referido caso de ensino, verificamos que, independente da rede de ensino as professoras experientes (da rede municipal de São Carlos) e iniciantes (de diferentes redes municipais e estaduais do estado de São Paulo) expressam um código linguístico e conceitual compartilhado sobre alfabetização. As licenciandas do curso de Pedagogia também compartilham desse léxico conceitual por meio das experiências dos estágios e das disciplinas voltadas à

alfabetização. É interessante observar que tal código linguístico e conceitual da área da alfabetização perpassa diferentes gerações de professoras³¹.

Assim sendo, evidencia como as políticas de formação docente podem moldar e influenciar discursos de professoras alfabetizadoras e, talvez, suas práticas pedagógicas. A política nacional de formação docente voltada para a alfabetização pautada em referenciais teóricos construtivistas foi iniciada no Brasil na década de 1990. No início dos anos 2000, tal política de formação foi desenvolvida com o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) e, posteriormente, com o Letra e Vida. Desde 2012, a política de formação para a Alfabetização está centrada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³² (PNAIC), que também inclui conteúdos de Matemática e de outras áreas.

Depreendemos ainda, que ocorre nas interações entre experientes, iniciantes e licenciandas o processo do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005), na atividade do fórum³³, como evidenciado abaixo:

A avaliação diagnóstica permitiu a professora em seu processo de ensino aprendizagem detectar as dificuldades encontradas por seus alunos, também favoreceu o agrupamento de grupos produtivos assim como pensar na organização da rotina semanal da sala de acordo com a proposta de atividade e da intervenção, para que assim se possa atender cada educando em sua especificidade. Dessa forma a professora conseguiu adequar o plano de ensino inicial na condução de seu trabalho por meio da avaliação diagnóstica e contínua. É importante frisar que essa prática avaliativa usada pela

³¹ É importante observar que o governo paulista tem investido continuamente na formação de continuada de prof alfabetizadores desde o Projeto Ipê na década de 1980.

³² "O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>

³³ A comanda da atividade no ambiente virtual era a seguinte: Nesta atividade analisaremos e refletiremos sobre planejamento e avaliação. Para tanto, leiam o caso de ensino, relatado por uma professora experiente. Considerando o relato da professora Vânia, em que aponta ter alterado seu Plano de Ensino e a condução de seus trabalhos, junto aos seus estudantes, a partir dos resultados evidenciados na avaliação diagnóstica, analise: Você teve dúvidas ao ler o relato da professora? Quais? Compreendeu os termos utilizados e as atividades propostas pela professora? O que a professora levou em conta em seu Plano de Ensino inicial? O que a professora Vânia necessitou fazer para chegar às alterações em seu Plano de Ensino? O quê (quais conteúdos), como ensinou (quais estratégias, materiais, tipo de organização dos estudantes adotadas) e quais objetivos ela pretendia atingir após as alterações efetivadas? Como se deu o processo avaliativo adotado da profa. Vânia? O que ela levou em conta? Quais foram os aspectos ou informações considerados por ela em seus processos de decisão? Está é uma prática adequada? Em quais circunstâncias? Por quê?

professora permitiu a ela a coleta de dados em relação ao aluno e também o registro desses dados. Por isso o diagnóstico como uma boa intervenção é o mesmo que a busca de resultados melhores, isto é, investir no processo, para que assim se possa produzir um melhor produto para todos. 2) Esta seria uma prática adequada? Por quê? É válido alterar o plano de ensino? Bom como professora tenho convicção que a prática usada pela professora é adequada, pois o diagnóstico é um dos primeiros passos do processo que o professor deve utilizar em sua prática pedagógica, haja vista que por meio desse diagnóstico que o professor terá parâmetros para detectar problemas, defasagem na aprendizagem dos alunos e solucioná-los. Esta ferramenta também propõe ao professor uma referência segura para elaborar seu planejamento. Assim, a avaliação diagnóstica é sobretudo o ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina. É válido sim alterar o plano de ensino. como dizia uma coordenadora pedagógica de uma escola em que lecionei. "... o plano de ensino não é acabado, ele não foi feito para ser guardado dentro de uma gaveta, e e ele não é acabado, isto quer dizer que o professor deve fazer alterações assim que for necessário, deve tê-lo como uma ferramenta de seu fazer pedagógico, construído ao longo do ano letivo. (Professora Iniciante Débora. Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016)

O relato da professora foi muito importante para mim justamente porque estou atuando em uma sala de 2º ano também. Eu compreendi os termos utilizados pela professora por ser também uma professora alfabetizadora, mas a questão da alfabetização é muito complexa, quando iniciei com um 4º ano, as questões dos anos iniciais eram bem distantes e talvez se estivesse lá ainda não compreenderia os termos. Este ano estou compreendendo um pouco mais dos desafios da alfabetização, mas ainda assim preciso estudar muito, principalmente as estratégias e atividades para cada nível de alfabetização. (Professora Iniciante. Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016)

Na semana passada iniciei meu estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e por este motivo, ler o caso de ensino se tornou ainda mais interessante para mim, pois tive a oportunidade de conhecer e ver a última avaliação diagnóstica realizada pela professora da sala no qual estou realizando o estágio. Ainda não conhecia este tipo de avaliação e considerei extremamente interessante e apropriada. (Licencianda Mônica. Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016)

As interações e reflexões decorridas da apresentação do caso de ensino citadas acima, destacam singularidades, principalmente quando a professora iniciante que está atuando no 2º ano diz entender os termos utilizados, mas se estivesse no 4º ano a temática da alfabetização seria algo distante. A partir disso, destacamos o caráter situado de conhecimento para o ensino, no qual os conceitos teóricos e as atividades práticas não são as mesmas para todas as professoras que atuam nos anos iniciais. Sendo assim, a atuação docente torna-se mais complexa, principalmente se considerarmos que não há

garantias de permanência em uma mesma etapa dos anos iniciais para consolidar os conhecimentos específicos e aprimorar as práticas.

Estamos diante de mais uma característica apontada por Poulson (2001) a respeito das professoras que atuam nos anos iniciais: dominar conhecimentos variados e ensiná-los. A autora indicou que professores polivalentes apresentam lacunas na base de conhecimento, contudo, não identificou uma relação clara entre conhecimento acadêmico explícito dos professores e sua eficácia no ensino de alfabetização. Todavia, por meio da narrativa da professora iniciante não dominar os conceitos de alfabetização estando em uma turma de 4º ano não parece ser um problema, mas quando se está em uma turma de 1º ou 2º ano, isso torna-se uma dificuldade.

Assim, temos um grau de complexidade da base de conhecimento para o ensino aumentada, uma vez que professoras polivalentes precisam dominar os conhecimentos de cinco áreas diferentes e, no caso da alfabetização, os conhecimentos devem ser adequados às turmas de 1º ao 3º ano, resguardando suas especificidades.

Já a licencianda indica que o caso de ensino trabalhado teve ainda mais significado ao reconhecer a avaliação diagnóstica na prática da professora que a recebe no estágio. Ou seja, evidencia que diferentes professoras, em diferentes redes utilizam a mesma estratégia avaliativa. Assim, a licencianda pode ver materializado na prática da sala de aula os conteúdos abordados em uma atividade formativa.

Inferimos então, que para além do compartilhamento de um léxico próprio da alfabetização, as professoras experientes, iniciantes e licenciandas parecem conhecer concepções de ensino e de aprendizagem na mesma vertente teórica com relação ao que é alfabetização. Parece-nos então, que os cursos de formação inicial e continuada atuam, fortemente, na perspectiva de um processo alfabetizatório fundamentado nos pressupostos teóricos construtivistas. Essa conjuntura influencia a base de conhecimento para o ensino, supondo que licenciandos, iniciantes e experientes dominem teórica e metodologicamente essa perspectiva de alfabetização.

Rodrigues (2013) analisou a base do conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a base do conhecimento da docência de professoras nesse nível de ensino. Sua pesquisa centrou-se nos conhecimentos

considerados pertinentes pelas professoras participantes do estudo para atuação no 1º ano do Ensino Fundamental, destacando a existência de uma política nacional, com a entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental e a política de alfabetização do estado de São Paulo, por meio do Programa "Ler e Escrever".

A autora indica que os conhecimentos apontados pelas professoras do 1º ano, para atuarem com essas turmas, devem centrar-se nos conhecimentos dos conteúdos específicos e organizados a partir das expectativas de aprendizagem trazidas material "Ler e Escrever", pelo proposto no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. As professoras indicaram ainda, a importância do planejamento e metodologias a partir dos objetivos traçados para a aprendizagem das crianças. Destacam além do mais, a necessidade de um conhecimento sobre infância, entendendo as crianças a partir da perspectiva histórica, social e cultural, entendendo-as como produtoras de culturas infantis e identificando seus processos de aprendizagem.

A partir de Rodrigues (2013), analisamos que as alterações nas políticas educacionais, como a expansão do Ensino Fundamental de oito para nove anos, por meio da Lei 12.274/06, que dispõe sobre a obrigatoriedade de matricular crianças com 6 anos de idade no ensino fundamental, tenham um impacto nos conhecimentos e fazeres docentes.

No caso específico das professoras experientes de nosso estudo - Olívia e Sofia - que ingressaram na docência em nos anos de 2007 e 2008, encontram um novo cenário no que tange à alfabetização na rede municipal de ensino de São Carlos.

As adaptações no período de transição realizadas pela referida rede ocorreram nos anos de 2006 e de 2007. Nesse ínterim, foram debatidas quais as metas de aprendizagem ao final do primeiro ano do ensino fundamental, bem como qual linha teórica-metodológica seria seguida nesse processo, ainda que desde o ano de 2001 as formações voltadas à alfabetização seguissem uma linha construtivista, acompanhando o movimento nacional, com o PROFA. Enfatiza-se o fato de que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos consiste em possibilitar o acesso das crianças, principalmente as das classes populares, aos conhecimentos que podem ser adquiridos na educação formal.

Dessa forma, almeja-se a possibilidade de aumentar o sucesso escolar dessas crianças.

A política nacional que versa sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, focando na inserção de crianças de 6 anos, revela a preocupação com seu desenvolvimento integral, em todas as dimensões, enfatizando a importância de reconhecer diferentes modos de ser criança e, portanto, a multiplicidade da infância. Crianças marcadas pela pluralidade e pelas diferenças de cor/raça, etnia, cultura e identificadas por uma determinada classe social.

Essa concepção de infância e de criança defendida pela política nacional demanda, dessa forma, práticas pedagógicas que trabalhem de forma articulada as áreas dos conhecimentos. Diante disso, podemos pensar: quais conhecimentos para a docência são necessários para este contexto específico de ser professora do 1º ano? Destacamos aqui, o foco na alfabetização das crianças e os desdobramentos, em termos de habilidades didáticas das professoras que atuam nesse segmento.

A pesquisa de Silva (2008), que também foi realizada na mesma rede de ensino municipal da qual as professoras experientes de nosso estudo atuam, considerou os conhecimentos e as concepções acerca dos conteúdos a serem abordados pelas professoras de 1º ano sobre língua materna. Sendo assim, pensar em conteúdos para o ensino da língua materna para crianças de 6 anos está intimamente relacionado às concepções de alfabetização e de letramento que as professoras possuem. Assim, não podemos pensar em práticas pedagógicas voltadas ao ensino de alfabetização, consoantes com as propostas de políticas nacionais, estaduais e municipais, sem considerar tais concepções e sua materialização em sala de aula.

Pedrino (2009) aponta a necessidade de conhecimentos específicos para atuação com a alfabetização, em especial com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, analisa os saberes docentes e habilidades necessários para professoras desse segmento, quais sejam: domínio do conteúdo específico (principalmente sobre a construção do processo de alfabetização e letramento), gestão da sala de aula e transposição didática. As professoras participantes da referida pesquisa apontaram ainda que, para atuar no 1º ano são necessários conhecimentos sobre o desenho como precursor da escrita, gramática normativa e gêneros textuais, como

forma de entender o processo evolutivo da aprendizagem da escrita entre as crianças de 6 anos.

A partir da pesquisa de Pedrino (2009) podemos pensar: os conhecimentos exigidos para cada segmento de atuação docente (Educação Infantil- subdivida entre creche e idades de 4 a 5 anos – e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) exigem conhecimentos específicos para cada uma das etapas. Com isso, podemos refletir: que formação inicial e continuada seriam necessárias para que licenciandas do curso de Pedagogia atuem como professoras em todos os segmentos apontados? Indo além desse questionamento: nem sempre atuar no mesmo ano ou segmento é possível, então, a cada atuação as professoras levariam um tempo para adaptar-se à nova realidade e construir os conhecimentos necessários para a docência naquele ano em específico.

A situação fica ainda mais complexa se levarmos em conta que no ensino infantil e nos anos iniciais a professora ensina conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes). Ou seja, os conhecimentos da base para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental são amplos e exigem o domínio de conteúdos específicos para cada uma das áreas do conhecimento.

Analisando a narrativa sobre o início da docência, apresentada pela professora Verônica, identificamos que as propostas de políticas de formação atingem de forma diferente as professoras, dependendo da fase de desenvolvimento profissional, dos contextos escolares de atuação e da aceitação ou não dessas políticas.

A narrativa da professora Verônica indica outro movimento interessante relacionado à forma como as políticas de formação docente impactam no cotidiano das escolas, nas salas de aulas e nas práticas pedagógicas. Ao referenciar o curso do qual participou: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), iniciando em 2001, pelo MEC, parte da agenda nacional de formação docente.

A resistência das professoras experientes era evidente. Tanto que se recusaram a lecionar nos anos iniciais de alfabetização. Criticavam as orientações do curso e as imposições da Secretaria de Educação, que na ânsia de mostrar um trabalho inovador colocava exigências aos professores: não se poderia mais adotar a palavra *sílaba*, era necessário substituí-la por *pedacinho* da palavra; falar em *família*

silábica, nem pensar; palavras só no texto ou em listas do mesmo campo semântico; não era necessário começar com sílabas simples para depois ensinar as complexas, todas deveriam vir ao mesmo tempo, em textos significativos que fizessem parte da realidade das crianças - textos "cartilhescos", em hipótese alguma; não era necessário seguir um livro/cartilha, as atividades deveriam ser preparadas pelo professor, prevendo-se intervenções adequadas junto a agrupamentos produtivos de alunos, que consistia em duplas ou pequenos grupos formados segundo as fases de escrita em que se encontravam (garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, conforme estudos de Emília Ferreiro). (Professora Veronica- Relato sobre o início da docência, 2016).

Como evidenciado pela narrativa desta professora, essa política de formação docente com relação à alfabetização impactou a relação entre Secretaria de Educação, escolas e professoras, do município de Itirapina. Assim, algumas professoras alfabetizadoras experientes, não concordando com essa metodologia, deixaram as primeiras séries e foram para outras. Dessa forma, as turmas de primeira série ficaram para as iniciantes.

Relaciona-se como evidenciado por Hargreaves (2005) que, quanto mais anos de docência, maiores as possibilidades de não lidar bem com as mudanças, como parte do processo de distanciamento com a profissão. Nas fases da docência descritas por Huberman (1992), esse mesmo aspecto se faz presente, indicando que a fase de encerramento da docência impacta no modo como professores percebem as novidades que chegam às escolas.

Assim, os impactos da política de formação nacional de docente para a alfabetização perpassam diferentes momentos históricos e é, ao mesmo tempo, produto e produtor dos discursos de professoras experientes, iniciantes e licenciandas.

Podemos inferir que, dominar o discurso e os conceitos divulgados pela referida política faz parte da construção da base de conhecimento para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Para além desse domínio conceitual, as narrativas das professoras experientes indicam que é necessário um fazer pedagógico decorrente desses conceitos. Ou seja, não basta saber identificar em qual fase da escrita a criança se encontra, é necessário também, construir ações pedagógicas que mobilizem os conhecimentos das crianças sobre a escrita e provoquem novas aprendizagens, fazendo com que mudem de fase de escrita.

Notamos ainda, que essa política nacional de formação docente para a alfabetização influencia também nos cursos de formação inicial, como demonstrado pelo compartilhamento por parte de uma das licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar que participou da ReAD:

Concordo com você, a avaliação diagnóstica é uma aliada nas reflexões diárias do educador! No curso de Pedagogia ouvimos e aprendemos muito que o professor deve sempre refletir sobre a sua prática para proporcionar ao aluno um ensino que seja significativo. Ao ter a oportunidade de perceber e observar cada aluno individualmente o docente pode melhorar não apenas seu plano e sua prática, mas também e principalmente a forma como conversa com as crianças, percebendo se ele está conseguindo se fazer compreender, se dialoga com seus alunos a partir da realidade vivida por todos eles. (Licencianda, Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016).

Pressupomos então, que as políticas nacionais podem influenciar fortemente os currículos dos cursos de graduação. Não podemos perder de vista que tais políticas se apóiam em pesquisas realizadas por diferentes universidades e pesquisadores, havendo assim, uma relação entre o que é produzido no campo acadêmico com as políticas propostas e o que é efetivado nos cursos de graduação, por meio do currículo formal e, possivelmente, do currículo em ação.

Contudo, não se trata de uma relação causal, ou seja, se há uma política nacional de formação docente para a alfabetização assentada em determinada teoria e que propõe práticas pedagógicas consoantes com essa, as licenciandas aprendem esses conteúdos nas disciplinas do curso e depois, quando inseridas em salas de aula de alfabetização, aplicarão os conhecimentos adquiridos em sua graduação.

O exercício da docência depende das condições objetivas de trabalho existentes nas diferentes escolas e da ressignificação dos conhecimentos teórico-práticos por parte das professoras, que resultem em práticas pedagógicas construídas nesse emaranhado. Assim, temos currículos produzidos por professoras que são fruto de significados que essas detêm sobre alfabetização. Esse currículo será materializado no planejamento das aulas, na realização das aulas e nas relações professora-conhecimento-estudantes.

Destaca-se aqui, que ainda que os conceitos teóricos estudados e difundidos pelas teorias construtivistas, notadamente aquelas amparadas em

Emília Ferreiro e Piaget, não constituam em si, um método de alfabetização, as teorias decorrentes desses autores construíram métodos consoantes com tais princípios teóricos.

Assim, os elementos práticos e métodos de ensino difundidos por Soares (2003), a partir das teorias de Piaget, Emília Ferreiro e Vigotsky, impulsionam um movimento interessante, no qual teoria e prática se materializam no processo de alfabetização e de letramento.

Dessa forma, o domínio da identificação de qual hipótese/fase de escrita e de leitura a criança se encontra só faz sentido se houver um direcionamento prático, a partir de atividades desafiadoras e mobilizadoras do movimento de desestabilização-acomodação-assimilação para que a criança avance em sua hipótese de escrita. Inferimos então, que o pressuposto de domínio de uma base de conhecimento para o ensino de alfabetização requer a conjunção da díade teoria-prática, amparada pela reflexão sobre a hipótese de escrita apresentada pela criança. Assim, a professora necessita refletir sobre novas estratégias pedagógicas para que a criança avance em seus níveis de escrita, ou seja, a reflexão possibilita novas práticas pedagógicas.

O caso de ensino aqui citado foi o disparador da proposta de atividade sobre planejamento e avaliação, e indica que há todo um corpo teórico de conhecimentos compartilhados pelas professoras experientes, materializando-se na linguagem utilizada por elas para a construção do caso de ensino e para o feedback dos planos de aula elaborados pelas professoras iniciantes e licenciandas.

O momento de construção desse caso de ensino trouxe uma situação real, na qual a professora Sofia – grávida à época – compartilhou em um dos encontros presenciais as situações vivenciadas por ela com a turma na qual estava atuando. Ela iniciou o texto do caso de ensino e esse foi discutido em reuniões presenciais com as demais professoras experientes e de forma virtual também, com inserções e sugestões das demais participantes. Nessa atividade ficou evidente que todas as professoras experientes, independentemente da fase da docência em que se encontravam, compartilhavam uma base de conhecimento comum sobre alfabetização, dominando os conceitos das hipóteses de escrita e também de métodos e atividades práticas utilizadas por elas para alfabetizar.

Podemos inferir que isso seja um reflexo do impacto da política de formação docente as quais essas professoras tiveram acesso em sua formação inicial (nos cursos de magistério e graduação) e continuada (cursos de formação ofertados pela Secretaria de Educação Municipal de São Carlos). O escopo de conhecimentos oriundos dessa política se revela como processo construtivo, que ocorre durante os momentos formativos e nas práticas em sala de aula.

Nos encontros presenciais que consistiram na construção coletiva do caso de ensino, notamos os aspectos do encontro intergeracional entre as professoras experientes, revelados no compartilhamento de uma base de conhecimento para a alfabetização, marcada pelos impactos das formações inicial e continuada dos quais foram participantes em diferentes momentos históricos e de fases de seus desenvolvimentos profissionais. Interessante perceber que as marcas da formação e do fazer pedagógico se fizeram presentes tanto na construção do caso, quanto nos feedbacks realizados pelas professoras experientes aos planos de aula de iniciantes e de licenciandas.

Presenciamos, nas duas situações mencionadas, o movimento formativo do diálogo intergeracional, pautado no processo de explicitação dos conhecimentos teórico-práticos utilizados como ação formativa de si mesmas e de outras professoras iniciantes e de licenciandas. Os conhecimentos relacionados à alfabetização indicam a necessidade de momentos formativos nos quais o "saber fazer docente" e da experiência atuem como elemento formativo de si mesmo e do outro. Nessa ação, os conhecimentos experienciais próprios das professoras experientes ganham força e reconhecimento de saberes pouco mencionados no âmbito da formação inicial e nas políticas de formação.

O diálogo intergeracional também se fez presente nas atividades do fórum. No exemplo a seguir, percebemos a interação entre uma licencianda e uma professora experiente:

Legal você citar a preocupação da professora Vânia em seu relato de formar leitores e despertar o interesse e o prazer pela leitura, pois me fez lembrar de uma experiência que estou tendo em meu estágio dos anos iniciais do ensino fundamental. Existe um projeto na turma do 2º ano no qual realizo o estágio que se chama "Lá vem a história". Os alunos levam para casa toda semana um livro que a professora seleciona para ler com a família. Existe um caderno de registro onde as crianças escrevem qual parte do livro mais gostaram, porque e

fazem um registro do momento da leitura com a família, que pode ser uma foto, um desenho, enfim, até onde a criatividade da criança e a participação da família puderem chegar! Tal projeto não apenas incentiva a leitura nas crianças, mas também faz com que os pais percebam a sua importância! Um abraço. (Licencianda, Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016).

A professora experiente responde à postagem da licencianda:

Que ideia legal! É extremamente importante incentivarmos as crianças a lerem! E nada melhor do que envolver a família nesse processo! Essa ideia de levar o livro pra casa junto com o caderno de registro pode começar desde a educação infantil, basta ir adequando os livros à faixa etária e aí no caso das crianças pequenas os pais podem pedir para a criança recontar a história e escrever no caderno de registro e a criança ilustrar. Já trabalhei com uma turma de berçário (crianças de 1 ano) e fizemos uma sacola da leitura na qual cada final de semana a família de um bebê levava para casa para contar a história para a criança e depois relatavam como foi a atividade em um caderninho de registros. Os relatos eram ótimos! Os pais ficavam encantados de perceber que seu filho (a) prestava atenção, queria explorar o livro e até mesmo instigou os pais a comprarem livrinhos para seus filhos, pois perceberam que foi uma atividade prazerosa tanto para a família toda. Acredito que estimulando a leitura desde pequenos (leitura com o olhar, explorando figuras diversas, texturas e sons) o processo de alfabetização vá sendo construído ao longo dos anos. (Professora Paula, Fórum, Módulo Planejamento e Avaliação, ReAD, 2016).

Analisamos, a partir da troca de mensagens do fórum, que há mobilizações de conhecimentos da base e também da observação das práticas vivenciadas no estágio pelas licenciandas e das práticas da professora experiente. Ou seja, o diálogo intergeracional promove aprendizagem sobre a docência, potencializando trocas de conhecimentos por meio da socialização de práticas pedagógicas.

Nesse caso específico, a licencianda chama a atenção para um projeto que está sendo vivenciado por ela no estágio, estabelecendo relações entre duas situações formativas com moldes diferentes: a atividade virtual da ReAD e o estágio supervisionado. Sarti (2013) aponta os estágios como momentos de extrema potencialidade formativa a respeito da profissão docente, tanto para os estagiários, quanto para as professoras que os recebem em suas salas de aula. A partir dessa aproximação, as professoras têm a oportunidade de terem seu trabalho reconhecido por outras pessoas, de trocar experiências, de ter contato com algumas novidades acadêmicas e sentirem-se coformadora desse estagiário. Por outro lado, para os estagiários, estarem em contato com a futura

profissão e com o lócus de trabalho é essencial, pois insere-se na dinâmica da cultura escolar, ocupando outro papel:

Esse potencial formativo presente nas relações docentes intergeracionais aponta para a pertinência de maiores estímulos aos momentos de colaboração entre professores em exercício (independentemente da idade ou do momento em que se encontram na carreira docente) e futuros professores. Encontros desse tipo podem facilitar o ingresso dos estagiários no ofício docente, e podem também – e isso talvez seja o mais importante – agir no sentido de inscrever uma dimensão coletiva no *habitus* dos professores (NÓVOA, 1999) para, inclusive, encaminhar mudanças no que se refere ao lugar das parcerias e das colaborações na cultura do magistério. (SARTI, 2009, p. 141).

Dessa forma, ao compartilharem de um ambiente virtual de aprendizagem no qual professoras experientes – em momentos diferentes de sua carreira – professoras iniciantes e licenciandas podem refletir sobre questões relacionadas à docência, identificando similaridades e diferenças nos percursos de cada uma.

Considerando que a construção da base do conhecimento para o ensino não ocorre de forma solitária, mas se trata de um processo coletivo, os momentos de devolutivas dos planos de aula analisados pelas professoras experientes às professoras iniciantes evidencia a potencialidade e a importância do diálogo intergeracional:

Estou escrevendo para dar um feedback sobre o plano semanal de ensino proposto no módulo 3. O plano está bem escrito e contempla os gêneros propostos pela atividade. Você utilizou gêneros importantes para aprimorar a leitura e a escrita dos alunos. Para enriquecer ainda mais seu plano de ensino, quero dar algumas sugestões:

- É importante sempre colocar quais são os objetivos das atividades, pois só assim, você saberá se eles foram alcançados ou não, e se será necessário retomar algum ponto.
- Trabalhar dois gêneros diferentes na mesma semana pode confundir os alunos, já que cada gênero tem sua especificidade. Como sugestão de professora dos anos iniciais também, geralmente trabalho um gênero por mês, ou até mesmo por bimestre, mas claro, isso depende da sua escola.
- A reescrita pode ser mais adiante, depois de as crianças ficarem bem familiarizadas com a história, uma atividade de entendimento do texto ou uma dramatização antes ajudam muito, porque senão você não saberá se eles não se lembram da história, não a entenderam ou simplesmente, não quiseram escrever ou não conseguiram.
- Na atividade em que cada aluno corrige sua grafia, fiquei em dúvida: Como eles saberão que está correta ou não? Muitas vezes, o aluno não percebe seu erro sozinho. Esses erros já estarão sinalizados? Quem fez essa sinalização? Nesse caso, às vezes, é difícil corrigir todas de uma vez, mas você pode escolher um erro mais gritante, por exemplo, os sinais de pontuação, e fazer essa correção coletiva na lousa ou em duplas. Espero que as sugestões colaborem em seu trabalho!

(Professora Olívia)

Muito obrigada pelo retorno e pelas orientações. Realmente trabalhar um gênero por vez ou bimestre parece ser o mais indicado para que as crianças fiquem mais familiarizadas com o texto e com as características do gênero trabalhado. Quando pensei no rever do texto pelas crianças, pensei na troca das reescritas entre elas. Cada uma lerá, apontará os erros e ajudará o colega a corrigir o texto da outra, também apresentará para o colega o que gostou e o que achou difícil de entender. Percebi que, nestas oportunidades, os pequenos aprendem muito com os colegas, inclusive tem a oportunidade de repensar sua grafia. Uma coisa é a professora falar e tentar ajudar a criança a melhorar a grafia, escrever com letra legível e na linha. Quando isso é apresentado por um colega e este tenta ajudá-lo a melhorar, a postura da criança é outra. Nas vezes em que fiz isso, os resultados foram surpreendentes. Obrigada!

(Professora Iniciante Nicole, Módulo 3).

Percebemos por essa troca de mensagens entre a professora experiente Olívia e uma professora iniciante, as potencialidades do diálogo intergeracional como forma de construção da base de conhecimento para o ensino.

Na devolutiva, a professora Olivia demonstra o seu saber-fazer sobre a alfabetização, abordando a escrita de gêneros textuais. Há indicativos de conhecimento teórico e prático sobre o assunto ao sugerir ações para a professora iniciante. Ao responder a devolutiva da professora Olivia, a professora iniciante apresenta um novo movimento de reflexão sobre a atividade por ela proposta, a partir das sugestões da professora experiente. Assim, o ciclo do raciocínio pedagógico acontece para as duas professoras, mesmo que cada uma delas esteja em um momento específico da carreira docente. Acontece uma formação de mão dupla.

Evidenciamos com isso, a importância do diálogo intergeracional como forma de promoção da aprendizagem da docência e favorecimento da construção da base de conhecimento para o ensino.

Os diálogos empreendidos entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas a respeito da alfabetização seguem as direções do analisado pelas pesquisas de Rodrigues (2013) e de Moura (2016), ao mostrarem que para alfabetizar é necessário o domínio do conhecimento específico da alfabetização e também conhecimento pedagógico, principalmente relacionado aos métodos e gestão da sala de aula.

No caso das licenciandas, em diferentes momentos, a ReAD proporcionou à elas conhecerem e refletirem sobre os conteúdos voltados à

alfabetização e sobre práticas avaliativas que são trabalhadas por professoras experientes e iniciantes, ampliando seu repertório de conhecimento ainda durante a formação inicial.

As professoras experientes mencionaram que no início da carreira, a dificuldade para controlar o tempo, os acertos-erros, por exemplo, foram mudando ao refletirem sobre a prática cotidiano do fazer-docente. Ou seja, o conhecimento prático molda a expertise para a alfabetização.

A ênfase dada à alfabetização, durante a ReAD 2016, seguiu uma tendência analisada em diferentes pesquisas mundiais, como referendamos no levantamento e análise de artigos da Base Eric. Assim, a preocupação em alfabetizar bem os estudantes tornou-se uma demanda da sociedade do século XXI, caracterizada pela informação e pelo conhecimento. Isso tem impulsionado reformas curriculares no mundo todo, impactando a formação inicial e continuada de professores. Ou seja, professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nas turmas de alfabetização, devem possuir conhecimentos específicos e pedagógicos sobre isso.

5.2. Base do conhecimento para o ensino da diversidade da sala de aula: incertezas e possibilidades

As transformações pelas quais as sociedades têm passado, principalmente a partir dos séculos XX e XXI, impõem movimentos de reflexão e de urgência de novas formas de responder às diferentes demandas. Essas demandas e as lutas dos movimentos sociais têm influenciado mais as políticas educacionais.

No Brasil, a partir de 1990, as políticas educacionais e os estudos sobre as relações étnico-raciais e educação revelam a necessidade de se repensar a prática educativa e a própria estruturação escolar, com objetivo de propiciar a todos os estudantes uma educação anti-racista e multicultural.

Dessa forma, quando o Ministério da Educação e Cultura, em 1997, propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais com um volume voltado à Pluralidade Cultural, indica que na escola ocorrem atos de preconceitos, de discriminação e de racismo - ainda que trate como diferença e não como

desigualdade –, e que cabe à instituição repensar a questão e promover ações para o combate das causas e dos malefícios aos que sofrem discriminações.

Com isso, a problemática das relações étnico-raciais vem se tornando uma preocupação visível nas políticas educacionais, como parte de ações afirmativas, orientadas pela Convenção da UNESCO (1960) e pela Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, bem como pela luta dos Movimentos Negros.

Posteriormente, somam-se as lutas dos povos indígenas, que impactaram as políticas sobre diversidade e diferença no Brasil, materializada na Lei 11.645/08 que dispõe sobre o ensino das histórias e das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino.

Contudo, ainda que tenhamos esses avanços, a educação para este século XXI não se propõe a atender apenas às demandas por políticas públicas. Ela deve responder também ao campo das relações interpessoais, reconhecendo e convivendo com a diversidade e com as diferenças. Serão, então, as instituições de ensino instadas a lidar com toda a complexidade e com as transformações apresentadas por esse novo modelo de sociedade.

Certamente, esse desafio está posto para todas as áreas e, para a formação de professores, representa um caminho repleto de desafios, mas também de possibilidades.

As concepções que permeiam as práticas pedagógicas das professoras experientes, iniciantes e das futuras professoras, não podem ser descoladas dos contextos históricos e sociais dos quais fazem parte.

Dessa forma, a discussão da temática da diversidade enquanto algo que deve fazer parte do currículo escolar é recente. Moreira (2001) aponta que as temáticas antes silenciadas tanto no campo da formação de professores, quanto no campo do currículo, começam a ganhar força após os anos 2000. Assim, como exigir que professoras formadas antes desse tempo tivessem acesso, em sua formação inicial, a essas discussões?

É preciso lembrar que a temática da diversidade se constitui enquanto parte da política educacional recentemente, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, principalmente, a partir da participação do Brasil nos acordos e conferências mundiais. Dessa participação são construídas políticas de

formação continuada que abordassem esses temas. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) se constituem enquanto marco histórico dessa política ao apresentar diretrizes para abordar em sala de aula todo um leque de temas que antes estavam fora dos currículos.

Como parte das políticas formativas sobre o tema mencionado, o Ministério da Educação e Cultura, em 2006, lançou o material "Educar na Diversidade: material de formação docente". Esse livro foi entregue a todas as escolas do Brasil, com o intuito de ser um material para estudo e consulta dos professores a respeito da diversidade. Nessa publicação a ênfase era a questão da inclusão.

Em 2007, foi lançada a coletânea "Indagações sobre o Currículo", na qual se discute o currículo e sua relação com diferentes temáticas, incluindo a diversidade.

Propostas de formação docente voltadas à temática da diversidade ganham corpo em 2009, sendo o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) uma das grandes apostas dessa política. Por seu caráter de reunir várias discussões a respeito da diversidade cultural, de gênero, de sexualidade e étnico-racial, por meio de formação online para todo o Brasil, O GDE difundiu para diferentes localidades do Brasil a perspectiva de formar professores para a diversidade. Sua última edição data do ano de 2014. A agenda internacional e nacional dos séculos XX e XXI buscam regular e governar as diferenças culturais, bem como de reconhecimento das identidades étnico-raciais, culturais, de gênero e de sexualidade³⁴.

Ortiz (2007) argumenta que o final do século XX e o início do XXI são marcados pela apologia à diversidade, ao plural e às diferenças. Contudo, segundo ele, essa diversidade não se manifesta apenas pelo fato de o mundo ser multicultural, mas pela força do mercado, que tem nessa diversidade uma grande força propulsora para seu avanço. O mercado "longe de ser

³⁴ Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada ao final de 2018, apresente os marcos legais para a discussão sobre a temática da diversidade, os temas referentes às relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual estão presentes, de forma sucinta, nas áreas das Ciências Humanas e no Ensino Religioso para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Representa um retrocesso nos avanços promulgados pelas diretrizes anteriores. Com a BNCC os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas também deverão sofrer alterações, bem como impactará a Política de Formação Docente para toda a Educação Básica.

homogêneo, como pensavam os teóricos da comunicação de massa, (...) é atravessado por uma miríade de diferenças". (ORTIZ, 2007, p. 14).

Assim sendo, verificamos que a temática da diversidade está há algum tempo na agenda das políticas educacionais. Contudo, como essas políticas chegam às escolas e aos professores? Que impactos elas têm sobre os currículos praticados por eles?

Destacamos o fato de que, o avanço dessas políticas se deu como forma de atender às demandas dos movimentos sociais, notadamente, dos Movimentos Negro, Indígena, Feminista, LGBT e da Inclusão. Entretanto, para que essas políticas se materializem como práticas pedagógicas há um caminho longo e nem sempre tranquilo. Diferentemente dos conteúdos relacionados às várias áreas do conhecimento, a temática da diversidade requer não somente conhecimentos teóricos, mas exige uma sensibilidade para ser tomada como algo a ser tratado pedagogicamente. Nesse aspecto, revela-se a ideia de *iceberg* das culturas:

[...] as dificuldades parecem, pois transformar a temática da diversidade em conteúdo pedagógico requer mergulhar no mar das incertezas para ver o que está submerso neste iceberg. Assim, temos um desafio para a formação inicial e continuada de professores: fazer emergir as concepções sobre diversidade, refletir sobre ela e torná-la um conhecimento que perpassa todas as áreas do conhecimento materializadas no currículo escolar. (CANDAU, 2002, p. 65).

A ideia acima, junta-se com o apontado por Mizukami (2010) ao defender que as concepções e as crenças dos professores se constituem como desafio permanente para a formação docente, pois exigem um processo reflexivo apurado que promovam desestabilizações na base do conhecimento.

Nesta pesquisa valemo-nos da acepção de diversidade empregada por Sacristán (2003), relacionada à variedade, pluralidade, diferença, heterogeneidade.

5.1.1. Conversando sobre Diferenças: entre o perceptível e o silenciado

Ao analisarmos os dados do Módulo Diversidade e Inclusão, verificamos dois movimentos: um no qual a discussão sobre as diferenças seriam fundamentais para a abordagem da diversidade e outro no qual

identificaríamos como e se a base de conhecimento para o ensino das professoras experientes se apresentava a esse respeito.

Sendo assim, analisamos as narrativas construídas no fórum de discussão a respeito do caso de ensino proposto. Primeiramente, analisamos como as diferenças eram percebidas pelas participantes, a partir da seguinte situação:

A MENINA DIFERENTE

Camila era uma menina de 10 anos. Sempre muito quieta, não tinha amigos, vivia a solidão em meio a tantas pessoas de sua aula de aula.

Ela não era a menina que a turma considerava bonita. Também não era tida como uma das melhores alunas e nem era engraçada. Camila era diferente.

Um dia, na sala de aula, a professora propôs à turma que formassem grupos para realizarem uma atividade. Os estudantes escolheram os parceiros e começaram o trabalho.

Camila pergunta a uma das meninas se pode fazer parte do grupo e recebe um não, com a justificativa de que “não há lugar para ela”.

Então, a menina procura a professora e conta o que aconteceu. A docente pede aos estudantes de um outro grupo para que deixem a menina participar.

Posto isto, indicamos a seguinte atividade:

Olá, pessoal! Tudo bem?

Iniciaremos nossa conversa sobre diversidade e inclusão refletindo sobre as diferenças.

Para isso, leia o caso “A menina diferente” e o finalize respondendo às seguintes questões no fórum:

- 1. Se você fosse a professora o que faria?*
- 2. Se estivesse no grupo o que faria?*
- 3. E se você fosse a menina, faria o quê?*

Após responder às questões, indique qual seria a “diferença” da menina.

Apresentamos a situação citada de forma ampla, sem muitos detalhes, para não direcionar a resposta de qual seria a diferença da menina,

justamente, para analisarmos quais diferenças eram percebidas pelas professoras e licenciandas como motivo para uma exclusão.

Por tratar-se de uma temática ainda pouco abordada nos cursos de formação inicial e continuada e que também encontra resistência na escola, procuramos proporcionar o posicionamento das participantes a partir do movimento de olhar a mesma situação por três ângulos diferentes: pelo viés da professora, de quem estivesse no grupo e da menina.

Nesse fórum tivemos 24 participantes, distribuídas em dois grupos, totalizando 118 postagens sobre a atividade proposta.

Com relação à primeira questão (o que fariam se fossem a professora do caso relatado), a maioria das participantes dos dois grupos indicaram que conversariam com o grupo que não aceitou a menina para acolhê-la e entender o que houve. Algumas professoras afirmaram que conversariam com a menina para saber sua opinião e para acalmá-la, como indicado no seguinte excerto:

Diante da resposta da outra aluna de que “não há lugar para ela”, no momento eu colocaria Camila em outro grupo, mas chamaria essa outra aluna em particular conversaria com ela sobre “se colocar no lugar do outro”. Em outro momento conversaria com a turma toda, a respeito de exclusão, inclusão, bullying, diversidade. Entraria nesse assunto com roda de conversa, livros, vídeos, relatos. (Professora Iniciante Sabrina, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Muitas professoras e licenciandas apontaram que, infelizmente, a situação relatada no fórum se faz presente no cotidiano escolar. Para a maioria, as estratégias pedagógicas deveriam estar pautadas no diálogo e uma forma de evitar essas situações seria a professora formar os grupos. Pedagogicamente falando, a maioria dos grupos apontou que agiria como a professora do caso relatado. Outras indicaram que é preciso planejamento para organizar grupo e que conversar sobre a exclusão ocorrida também é importante.

Contudo, sabemos que, em sala de aula, as respostas que professoras e professores precisam dar às muitas demandas nem sempre são analisadas. A urgência desse ambiente é uma questão que necessita ser discutida, principalmente quando envolve situações de discriminação, racismo e exclusão. Professores/as podem errar em suas respostas muitas vezes, mas perceber o ocorrido, mesmo que tempos depois, é um grande passo. Para isso, atua fortemente o papel da reflexão.

O fato das participantes apontarem que se tratava de uma situação comum nas escolas, indica uma contradição: se a escola tem um discurso inclusivo, por que algumas crianças são excluídas por seus pares?

Para responderem ao modo como agiriam se estivessem no grupo que excluiu a menina e como reagiriam se fossem Camila, a maioria recorreu às suas vivências escolares, enquanto estudantes, como indicado:

Se eu fosse a menina, com certeza daria uma de durona e se percebesse rejeição, talvez eu nem me oferecesse para participar do grupo, sou uma pessoa muito insegura, mas as pessoas dizem que pareço ser justamente o contrário. Já tive problemas com preconceito e rejeição e acabei desenvolvendo uma “pseudo” arrogância por conta disso. Ao menor sinal de rejeição eu me defendo, não sofro, mas sei que quando era criança eu não era assim, sofria muito e acredito que toda criança quer ser aceita no grupo, por isso fica difícil responder qual atitude adotaria. (Licencianda Renata, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

O depoimento apresentado demonstra as marcas de exclusões e discriminações sofridas na escola e como aquele que é excluído sente-se. Depreendemos, a partir do exemplo dessa futura professora, que as diferenças podem ser constantemente transformadas em desigualdades. Mas de que diferenças estamos falando?

Na discussão ocorrida nos dois grupos de fórum, ao responder sobre qual seria a "diferença" apresentada pela menina, tivemos as seguintes recorrências: 30 apontaram se tratar de timidez, 27 de deficiência e 04 indicaram se tratar de cor/raça ou etnia. Destacamos que o início da discussão dos dois grupos demonstrou que as participantes apostaram em uma diferença relacionada a um comportamento (ser tímida). Depois de alguns posicionamentos, boa parte indicou que a diferença estava relacionada à deficiência, como exposto a seguir:

Pelo que percebi a menina parece ser tímida e não se enquadrar aos padrões mais populares no que tange a beleza e ao comportamento que é valorizado pelas crianças, por esse motivo não atrai o interesse de aproximação dos demais colegas. (Licencianda Renata, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Acredito que a “diferença” da menina não deva ser apenas timidez. Há algo que vai além desta timidez, talvez a menina seja autista, devido ao comprometimento da interação social na sala de aula. (Professora Iniciante Fabiana, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Esses apontamentos foram questionadas por uma das tutoras da ReAD, colocando o seguinte:

Olá, pessoal!!!

Algumas apontaram que Camila é tímida, somente. Outras estão cogitando sobre a possibilidade de possuir alguma deficiência intelectual. Será que apenas uma deficiência nos torna diferentes dos demais? Vamos continuar pensando... (Tutora Adriana, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

A partir do questionamento da tutora, a discussão começou a tomar outros caminhos e novas percepções sobre diferenças vieram à tona:

Ser diferente pode ser uma criança de outra etnia (uma criança negra, por exemplo), de origem de outra localidade (migrante ou imigrante, com outra cultura diferente da maioria das crianças). (Professora Iniciante Rute, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Pensando sobre a menina do caso e qual a "diferença" que ela poderia ter, de acordo com minha vivência como professora, acredito que poderia ser uma deficiência física ou intelectual, ser uma aluna com dificuldade de aprendizagem, uma aluna que veio de outra escola ou de outro estado, por exemplo, e que apresenta diferenças no modo de vestir e de falar das outras crianças. (Professora Olívia, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

A discussão seguiu, com novos olhares sobre as diferenças e algumas professoras indicaram que observariam suas salas de aula e depois retornariam ao fórum. Pairavam dúvidas sobre o porquê a diferença não havia sido explicitada no caso. Como parte do processo formativo, as participantes foram instigadas a observarem outros marcadores de diferença, como apontado por mim, na atuação como tutora:

Vocês apresentaram alguns marcadores de diferença que dentro e fora da escola têm impacto direto no modo como somos tratados e como tratamos os outros, quais sejam: cultura, tipo de cabelo, comportamentos (ser tímido), ser gordo, o não aprender conteúdos, idade, não "ser popular", inteligência. Acrescento outros marcadores: cor de pele, classe social, religião, gênero, orientação sexual. Todos esses marcadores de diferença estão presentes em todas as nossas relações sociais e aprendemos por meio da família, da escola, da mídia como devemos responder a essas diferenças. (Tutora Eliana, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

A partir da postagem da professora iniciante e da intervenção das tutoras, algumas cursistas indicaram outras diferenças, incluindo aquelas relacionadas à cultura, cor ou etnia, como demonstrado a seguir:

Quanto a que diferença a menina poderia ter, concordo com a (...) , quando ela coloca que diferença pode ser uma etnia, provavelmente, pelo relato esta menina deve ser uma criança negra e está sendo discriminada pela sala pela sua cor. (Licencianda Franciele, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Sobre a diferença da menina, penso que poderia ser qualquer coisa, uma deficiência; ou étnica, religiosa; econômica. (Professora Ana Luiza, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Assim, compreender o conceito de diferença é essencial para identificá-las e não toma-las como desigualdades, mas como um dado da realidade, ao qual são atribuídos significados. Desta forma, a concepção de diferença nesta pesquisa pauta-se em entendê-la como:

[...] produção histórica, ideológica, social e cultural e, portanto, é marcada pelos significados que lhes são atribuídos. A diferença não é binária, mas sim relacional. É mutável, cambiante. Não tem uma fronteira fixa e não é uma obviedade cultural, tal como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais. (MCLAREN, 1999, p. 79).

Nessa discussão para identificar o que era entendido como uma "marca de diferença" que a criança do caso abordado possuía, chamou a atenção que – em um país no qual há um escopo de leis sobre racismo contra pessoas negras, que somente quatro cursistas tenham apontado diretamente que a diferença poderia ser relacionada à cor/etnia. Podemos indagar: por que essa diferença não foi mencionada inicialmente? Na escola não entendemos cor/raça como diferença que pode ser transformada em desigualdade e em exclusão?

Com relação à diferença cor/raça, autodeclarar-se negro (preto ou pardo) em uma sociedade marcada pelo racismo, como é a brasileira, constituiu-se de dois processos distintos, como salientado por Silva (2005): a experiência de "ser negro" e a de "tornar-se negro", ambos marcados pela tensão, pois:

A primeira, construção forjada por alheios à experiência de ser negro, tem sido utilizada para naturalizar a pretensa inferioridade dos negros. A segunda diz respeito ao esforço dos negros para tornar positiva a designação que desqualifica e diminui – negro – e assumi-la como integrante de identidades históricas. (SILVA, 2005, p. 45).

E nesse ponto específico, encontramos-nos diante de muitas tensões e inquietações: como forjar uma identidade negra positiva em meio a um discurso de inferioridade engendrado durante séculos e perpetuado em ações preconceituosas, discriminatórias e racistas que ainda são, infelizmente, tão comuns?

Destacamos ainda, que neste estudo, "raça" é entendida como uma construção histórica e social, forjada nas tensas relações entre brancos e

negros – embora não se restrinja a esses grupos –, mas que também remete às características físicas (cor de pele, textura do cabelo etc.) como fonte de discriminações, de preconceitos e de racismos. Para Guimarães:

De fato, não há nada de espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios de marcas classificatórias. Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais. (GUIMARÃES, 2005, p. 47).

Contudo, “raça” atua fortemente – e perversamente – no cotidiano das relações interpessoais, definindo os modos como são tratadas. Não podemos esquecer de que a noção de “raça” é o fulcro do conceito de racismo, o qual opera como forma de desigualdade e exclusão, interferindo nessas relações.

Assim, as demandas do contexto atual exigem um novo modelo de formação docente que responda às realidades cada vez mais complexas. A temática da diferença e da diversidade apresenta-se como uma dessas demandas. Mas como a formação docente tem atuado com relação a isso?

Os currículos dos cursos de formação inicial docente, mesmo com os dispositivos legais, pouco têm incorporado, de fato, a temática nas Licenciaturas e Pedagogia. A pesquisa de Cardoso (2016) é ilustrativa nesse sentido, apontando como a temática da diversidade cultural e étnico-racial é abordada em um curso de Pedagogia em uma universidade federal. A autora indica as dificuldades de inserção da temática no currículo do curso, na perspectiva integradora e que eduque para as relações étnico-raciais.

Retomando nossas questões acerca da não relação entre diferença e cor/etnia por parte das participantes do curso, é preciso atenção para não incorrerem em uma resposta simplista ou acusatória.

O silenciamento sobre as relações étnico-raciais pode estar ligado ao silenciamento dessa temática na formação docente. Ou seja, isso pode indicar que a formação inicial e continuada nessa perspectiva, não tenha descortinado o olhar para tal diferença. Como a escola socializa no discurso de igualdade, é possível inferir que, os discursos das professoras atuantes e das licenciandas

também seja perpassado por esse entendimento. Como poderiam falar sobre algo que não esteve presente na formação inicial? Como poderiam pensar na diferença racial transformada em desigualdade se foram construídas e socializadas sob o mito da democracia racial?

Esse silêncio pode constituir-se em uma forma de negar e fugir do problema, o que também contribui com o racismo, como aponta Munanga (2000):

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e sem especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial. (MUNANGA, 2000, p. 215)

No caso das professoras iniciantes e experientes, o fato de já estarem inseridas na cultura escolar também é um elemento importante. A cultura escolar constrói as identidades profissionais e molda os lugares de silenciamento e de fala na escola. Os silenciamentos com relação à temática da diversidade e da diferença causam conflito justamente pela contradição de as professoras estarem em uma instituição (a escola) que, supostamente é igualitária. A desigualdade na escola se materializa nas situações nas quais as diferenças são transformadas como desigualdades, desembocando em discriminações (de todos os tipos), preconceitos, racismo, homofobia, sexismo.

Por viver tal paradoxo, as respostas dadas pela escola à diversidade em geral, e à questão étnico-racial em particular, podem ser muitas. Segundo Arroyo (2007) isso acontece porque:

O sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-las. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial. Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desigualdades diferentes. O silenciamento da questão racial é uma consequência. A diversidade no percurso de entrada e permanência são inegáveis, porém são vistas como de responsabilidade individual entre os iguais. Eles chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. (ARROYO, 2007, p. 116).

A falta de políticas de formação inicial e continuada mais efetivas na perspectiva da diversidade e diferença agravam o quadro apontado, uma vez que temos ações, mas não programas contínuos. A professora experiente Paula aponta a complexidade da situação:

A temática da discriminação é realmente algo bastante complexo e exige que o professor tenha muito cuidado em como irá trabalhá-la para não tratar as diferenças como sinônimo de inferioridade. Como já dito pela tutora, quando isso acontece transformamos as diferenças em desigualdades e que falar que somos iguais também não basta, pois tendemos a tratar a igualdade como sinônimo de homogeneidade e isso é apagar as diferenças. Diante desse contexto, ainda faltam subsídios na formação do professor para que ele consiga explorar essa temática em sala de aula de maneira a promover o respeito e a valorização das diferenças. Por outro lado entendo que a docência é tão complexa que fica difícil os cursos de formação de professores darem conta das infinitas temáticas que permeiam o universo escolar. Diante disso, penso o quão importante é o professor continuar seu processo formativo por meio da formação continuada ao longo de toda carreira docente para que consiga enfrentar com segurança ou ao menos com menos insegurança todas as adversidades da docência. (Professora Paula, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, 2016).

Contudo, as interações ocorridas entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas do curso de Pedagogia apontam algumas potencialidades. As postagens que finalizaram a discussões no fórum indicaram algumas mudanças de percepções sobre as diferenças, demonstrando o importante papel da troca de conhecimento e de experiência:

Com todo esse debate no grupo e com o feedback da tutora, resolvi observar minha sala de aula e a escola, e fui anotando alguns casos encontrados. Na escola, observando e conversando com colegas, percebi distanciamento na maioria dos casos de crianças com alguma deficiência intelectual, mas o trabalho da escola tem sido o diálogo e as conversas sobre diferenças, respeito, diversidade, bullying, etc. Temos colhido alguns frutos, mas ainda assim estamos bem distantes de uma escola ideal, onde as diferenças são respeitadas. (Professora Iniciante Fabiana, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

Como explicitado no depoimento acima, a observação dos fatos, a partir de um questionamento, pode levar à uma ação reflexiva. Diante dessa realidade, a construção de uma docência colaborativa pode ser uma das vias para a formação docente na perspectiva da diferença e diversidade. Ao compartilharem metodologias e sugerirem materiais para o tratamento pedagógico da temática, as participantes reforçam a ideia da importância da constituição de redes de apoio docente:

Gostei de sua proposta didática que visa promover reflexões acerca da pluralidade humana por meio de diferentes recursos materiais e pedagógicos. Tal estratégia de ensino possibilita significativas aprendizagens quando organizada em sequências didáticas que potencializam a intertextualidade, analisando-se os assuntos abordados sob diferentes perspectivas que se complementam e auxiliam na assimilação dos conhecimentos de modo mais sutil e prazeroso. Recursos como vídeos e livros de literatura, por exemplo, enriquecem a aula e o repertório de conhecimento dos alunos, uma vez que são atrativos aos aprendizes e os envolvem com maior facilidade, principalmente quando o professor varia o uso dos mesmos não tornando enfadonha a utilização de nenhum deles. (Professora Veronica, Fórum de discussão, Módulo Diversidade e Inclusão, outubro de 2016).

A reflexão coletiva evidenciada pelos exemplos acima, indicam caminhos profícuos para a formação inicial e continuada, pautando-se na prática reflexiva e com papel político. Zeichner (2008) nos assessora nessa discussão:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Assim, a formação inicial e continuada podem contribuir para desconstruir e desnaturalizar as certezas e verdades forjadas na socialização primária e secundária. Esse espaço é essencial para percebermos e questionarmos as contradições presentes na escola e em nossas práticas docentes. Cabe questionar, como faz Gomes (2007), se a escola lidasse tão bem com a diversidade étnico-racial, como os discursos de igualdade proclamam, seria necessária a existência da lei nº. 10.639/03, por exemplo?

É bem verdade que, atualmente, a discussão sobre educação das relações étnico-raciais se faz mais presente no campo de estudos sobre formação de professores e nos cursos de formação, sobretudo, nas licenciaturas. Destacamos que, os avanços normativos a esse respeito e as conquistas realizadas, principalmente, pela pressão dos movimentos sociais, podem ser percebidos inclusive nos livros didáticos e na literatura, de modo geral.

Contudo, mesmo nesse contexto de avanços, os desafios para se abordar pedagogicamente essa temática ainda é um desafio. Gomes (2008) adverte que:

A temática da questão racial exige olhares, leituras e interpretações inter e transdisciplinares. A sua complexidade é de tal ordem que nenhuma área do conhecimento consegue interpretá-la e trabalhá-la sozinha. Se podemos pensar que outros temas e discussões sociais realizadas pela escola também seguem esse mesmo caminho, então, mais desafiada ainda está a formação inicial e continuada de professores (as) da Educação Básica no Brasil. (GOMES, 2008, p. 128).

Para além das questões relacionadas às relações étnico-raciais, um dado foi recorrente no fórum que discutiu sobre diferença: o apontamento da temática da inclusão no contexto escolar, o que analisamos a seguir.

5.1.2. A temática da inclusão como um desafio para a base de conhecimento para o ensino

O que chamou a atenção durante o fórum de discussão sobre qual seria a diferença da menina da situação apresentada, foi o grande número de respostas que classificaram a diferença como sinônimo de deficiência. A partir disso, podemos inferir que a demanda por conhecimento que está sendo exigida diz respeito à inclusão.

Desde a década de 90, com o avanço do movimento pela inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais e deficiências nas escolas regulares, as demandas para o trabalho docente se intensificaram para atender a esse novo público.

Mendes (2006) aponta que o movimento pela inclusão advoga por reformas educacionais e pela alteração da escola para atender às diferenças e que essa se adapte para receber e ensinar aos estudantes com deficiências e necessidades especiais. Contrariando assim, o movimento integracionista, o qual defende que as pessoas com necessidades especiais e deficiências devem se integrar à escola, sem que ela mude. Para a autora, o termo "inclusão escolar" é envolto por polêmicas, principalmente em sua realização nas realidades escolares. Dessa forma, não há um consenso se a inclusão deve ser para todos; se o foco deve ser na socialização de crianças ou na aprendizagem de conteúdos; se inclusão prejudica ou não crianças que não tenham deficiências ou necessidades especiais e se a criança deve ser incluída

integralmente nas escolas regulares ou se deve ser parcialmente, ao mesmo passo que simultaneamente, recebendo uma educação especializada.

Santos (2009) indica que mesmo existindo polêmicas sobre a inclusão, diversos autores da área da educação especial apontam que a escolarização tem um papel importante no desenvolvimento das crianças que apresentam transtornos e deficiências.

Após pouco mais de uma década, da discussão realizada por Mendes (2006), abordar a temática da inclusão não tem sido uma tarefa fácil para a escola e para o trabalho docente. Mesmo fazendo parte dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada, implica em alterações tanto nas concepções e crenças pessoais dos professores, quanto em suas práticas pedagógicas. Ou seja, requer uma base de conhecimento para lidar com a temática em sala de aula, a partir do ensino e das relações interpessoais.

Na discussão do fórum, o termo deficiência apareceu 27 vezes, destacando que nos planos de aula elaborados pelas professoras iniciantes e licenciandas, a deficiência mais escolhida foi o autismo, indicando a presença de crianças, nessas condições, nas salas de aulas regulares com maior frequência.

Em seu estudo, Santos (2009) ao investigar os sentidos atribuídos ao autismo por professores e verificar se esses sentidos e as ações pedagógicas são modificados a partir do contato com crianças autistas. De acordo com a autora, em Psicologia Social, as representações sociais funcionam como teorias de senso comum que dão sentido à uma realidade, criam identidades e orientam condutas. A partir dessas representações que construímos e reconstruímos a realidade, tornando familiar o que é desconhecido cognitivamente, por meio dos processos de ancoragem e objetivação. Segundo Santos (2009), a objetivação torna algo abstrato em concreto por meio de uma imagem desse algo e a ancoragem está relacionada ao novo sentido dado a um conhecimento a partir de conhecimentos anteriores.

Destacamos que, a partir da entrada de crianças e jovens nas escolas regulares, situações que, anteriormente faziam parte do contexto médico, passam a ser abordadas pelos professores em seu cotidiano como é o caso do autismo, por exemplo.

Santos (2009) aponta que as maneiras como o autismo foi sendo construído ao longo da história incide diretamente em sua imagem social. Dessa forma, o autismo foi entendido, em 1968, como uma psicose infantil (esquizofrenia de início da infância), depois passa a ser tratado como síndrome comportamental e como deficiência cognitiva, na década de 1970. Posteriormente, com o movimento da psiquiatria deixando de ser influenciada pela clínica, passa a ser entendido como transtorno global do desenvolvimento, mantido no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais como síndrome comportamental. Nesse momento, a psiquiatria aproxima-se da farmacologia.

Sendo entendido sob o aspecto cognitivo, a criança autista passa a ser percebida como aquela que possui dificuldades no âmbito social e afetivo, tendo prejudicados os aspectos da aprendizagem, da atenção, da memória, do julgamento e do pensamento. No campo social, a distinção de uma criança autista de uma criança com deficiência mental se dá aos três anos, quando o autista não consegue imitar. (SANTOS, 2009, p. 28). De acordo com essa autora, para os autores da área, o autismo é uma categoria problemática, pois não há um consenso sobre sua etiologia e qual a melhor intervenção clínica. Assim, o autismo apresenta-se como um grande leque de comportamentos, por isso, o conceito espectro autista se apresentaria como uma forma de indicar que há diversos comportamentos autistas: há crianças que falam e outras não; há algumas com deficiência intelectual e outras sem; pessoas com pouca e nenhuma interação social.

No caso da escola, o autismo – por seu caráter ainda pouco conhecido – faz com que as interações realizadas com crianças autistas seja perpassada por movimentos de alteridade, via representações sociais. Ou seja, a criança autista em uma sala de aula, apresenta "marcas de diferença", requerendo do professor ações para tornar aquela criança diferente como familiar dentro do contexto escolar.

Entendemos alteridade como a percepção que temos do "outro". Para os estudos culturais, o "outro" diferente de mim carrega "marcas" (cor, etnia, deficiência, cultura, sexualidade), para as quais lhes são atribuídos qualidades negativas ou positivas, sempre tendo como padrão o que considero "meu grupo". Nesse contexto, a distinção do "eu" identidade é formada pela distinção

do "outro" que é diferente de mim. Dessa forma, quando falamos em alteridade estamos indicando que essa é sempre relacional e se dá por meio das interações (CANDAU, 2002; MOREIRA, 2003).

Sendo o autismo ainda com definições polissêmicas e intervenções ainda em estudos, coloca-se a questão: como professores podem tratar pedagogicamente da temática em sala de aula? Assim, ao analisar o plano de aula realizado por uma professora iniciante, voltado para uma criança autista, a professora experiente Verônica ressaltou os seguintes aspectos do plano:

Olá!

Gostei muito de seu plano de aula e das atividades propostas com a finalidade de incluir em sala de aula regular um aluno autista. Trabalhar a identidade de maneira que a criança identifique e valorize suas características pessoais e as de seus colegas de turma, considerando e respeitando as diferenças e singularidades de cada um, é muito importante para todos os aprendizes nessa etapa de escolarização – alfabetização – especialmente para o aluno com autismo, pois lhe possibilita desenvolver autoconhecimento e ampliar sua capacidade de interação social. Aliás, em que ano/série essas propostas metodológicas serão desenvolvidas? Você pontua alfabetização, mas não especifica a turma. Seria um primeiro ou segundo ano? Seus objetivos e conteúdos estão bastante amplos, e a metodologia traçada não contempla todos eles. Ou seja, há lacunas entre esses tópicos de seu plano. Procure revê-los. Tais tópicos precisam “conversar entre si” de modo a se complementarem coerentemente. Sua proposta metodológica não possibilita atingir alguns objetivos, nem determinados conteúdos elencados. Algumas atividades não ficam claras, por isso deixei questionamentos/apontamentos no corpo do texto. Como pretende abordar o texto “Quais os sintomas do autismo?”. O aluno autista participará dessa atividade? Qual o objetivo do trabalho com esse texto? Gostei das fotos/imagens das atividades propostas!

Aleciane, parabéns pelo trabalho desenvolvido! Desejo-lhe um belo caminho pedagógico a ser trilhado com competência e felizes realizações, na construção de uma linda história de sucesso profissional e pessoal.

Grande abraço!

Com carinho,

(Professora Verônica, atividade feedback do plano de aula inclusivo, 2016)

A devolutiva realizada pela professora experiente reforça o caráter situado da atividade docente, adequando o conteúdo e a metodologia à etapa na qual a criança se encontra. Além disso, realiza movimentos de reflexão ao questionar sobre as propostas pedagógicas, mas também sobre a percepção de autismo que a professora iniciante apresenta, quando pergunta "quais sintomas do autismo?". Isto corrobora a ideia de que as crenças dos professores influenciam suas práticas pedagógicas e em se tratando de um

conceito polissêmico, as percepções sociais sobre o autismo atuam nas práticas pedagógicas, como apontado por Santos (2009).

Assim, inferimos que a base do conhecimento é marcada pelas concepções e crenças pessoais dos professores e que essas podem se alterar de acordo com o contato real e com as demandas que uma criança autista apresenta ao fazer docente. Ou seja, a base de conhecimento para o ensino se desestabiliza a partir da realidade escolar, sendo essa desestabilização também possibilidade para mudanças nas concepções e crenças iniciais.

Contudo, ainda temos aqui um impasse: a realidade escolar sozinha pode mobilizar mudanças na prática pedagógica? Acreditamos, baseadas em estudos sobre a base do conhecimento para o ensino, que o papel da formação inicial/continuada e a reflexão são essenciais para que as mudanças sejam possíveis. Destacamos a reflexão como ponto principal para a mudança, mas que também exige conhecimentos instrumentais para lidar com novas demandas. No caso específico do autismo, como promover mudanças nas práticas pedagógicas e, portanto, alterar a base do conhecimento para o ensino, em condições objetivas de trabalho adversas e com pouco apoio institucional para isso?

Em nossa pesquisa, a professora experiente Sofia ressalta o apoio que ela teve das licenciandas do curso de Educação Especial da UFSCar, que participavam do PIBID e desenvolviam, colaborativamente, atividades específicas para crianças com necessidades especiais que estavam em sua sala de aula. Destaca-se ainda, o fato de que a professora Sofia realizou seu mestrado na área de Educação Especial. Todo esse contexto é importante para analisarmos como a base de conhecimento para o ensino é marcada por variáveis contextuais, que podem promover ou não um melhor ensino:

Ao me formar tinha a ideia que a dificuldade que iria encontrar em sala de aula seria a indisciplina dos educandos, porém nessa escola me deparei com uma realidade que pouco ou nada foi falado ou estudado na universidade, a presença de educandos público-alvo da educação especial. Essa realidade era novidade para mim que estava iniciando a docência quanto para as professoras experientes, pois era recente a presença desses educandos na escola. Gostaria de ter tido apoio com relação a esses educandos, porém naquele ano ninguém tinha conhecimento do que deveria fazer. Com o passar dos anos começamos a conversar mais sobre esse público e estamos tendo apoio da UFSCar com estagiárias e bolsistas do PIBID da Educação Especial e considero que a dificuldade vêm diminuindo, porém a cada ano é um novo desafio e uma constante busca por conhecimentos

com relação aos processos de ensino e aprendizagem destes educandos.
(Professora Sofia, Relato sobre o início da docência).

A professora evidencia que a inclusão não se apresentava somente para ela como um desafio, mas para as professoras experientes também, pois nem professoras experientes e nem a gestão da escola possuíam conhecimentos sobre a inclusão e sobre o que deveria ser feito. Sofia indica então, que não possuía, naquele momento, nem o suporte da prática e da experiência e nem conhecimentos teóricos via curso de formação inicial. Aponta, posteriormente, o diálogo entre as professoras e o apoio do estágio e do PIBID Educação Especial como formas de lidar com a inclusão.

Deimling (2014) indica que o PIBID é um importante avanço, principalmente porque busca a articulação universidade-escola. Contudo, o mesmo estudo indica que o programa, ao inserir os estudantes na realidade das escolas brasileiras, pode atrair para a docência ou afastar o interesse pela profissão dada às condições reais de trabalho e da carreira. Não podemos contestar a importância do PIBID no panorama nacional, como um projeto de formação abrangente e que pode ter impactos positivos na formação, assim como os programas de mentoria e de residência pedagógica. Faltam, porém, políticas para egressos das licenciaturas e da pedagogia. A residência pedagógica é uma ideia defendida nessa direção: de acompanhar o egresso das licenciaturas e pedagogia em sua inserção, de fato, às escolas.

O trabalho de Santos (2009), mesmo com dez anos de sua produção, suscita ainda algumas análises importantes a respeito da base do conhecimento para o ensino de professoras experientes com relação à inclusão. O seu estudo indicou que mesmo se tratando de um grupo de professoras experientes as crenças, concepções e indicativos das práticas pedagógicas se apresentaram de forma diferente e até dissonante. Assim, apontamos que, a experiência docente em si, ou seja, os anos de experiência, não garantem que a base do conhecimento para o ensino contemple os mesmos aspectos para todas as professoras.

Não podemos desconsiderar que as condições objetivas de trabalho nas salas de aula regulares são adversas e que, tornam ainda mais difícil e complexo o trabalho docente. Assim, como um professor pode ensinar em

turmas superlotadas, sem ter apoio de um assistente, ensinando conteúdos para todas as crianças e ainda atender às especificidades daquelas com necessidades especiais?

Nesse contexto, o papel da formação inicial e continuada pode promover momentos de acesso às teorias sobre a temática da inclusão, oferecendo subsídios teóricos para refletir sobre o assunto e tentar realizar práticas que contemplem demandas específicas dos estudantes presentes nas salas de aula. E aqui os desafios são muitos.

Para a formação inicial, principalmente nas licenciaturas, a temática da diversidade, de forma geral, e da inclusão, em específico, ainda não é contemplada plenamente pelos currículos dos cursos de graduação, considerando a relação entre teoria e prática. Assim, ainda que tenhamos avanços a esse respeito do ponto de vista legal, garantido pela LDB 9694/93 e com as alterações em 2013, o que é ensinado nos cursos de graduação nem sempre possibilita a articulação entre o campo teórico da educação especial e o campo prático das salas de aula.

Para Nóvoa (2014), a formação inicial nos moldes citados acima apresenta-se como "espartilhada entre os modelos acadêmicos, falsamente teóricos, indiferentes à realidade das escolas e da profissão docente e entre os modelos profissionalizantes, falsamente práticos, indiferentes à complexidade da profissão docente". O autor propõe, assim, uma revolução na formação inicial: a reflexão sobre a prática profissional como princípio da atividade do professor, contrariando uma formação (apud PRYJMA e WINKELER, 2014, p. 24).

Do ponto de vista da formação continuada, os desafios são significativos. De acordo com estudo realizado por Abrucio (2016) aponta que a formação continuada realizada no Brasil ainda está centrada no modelo fragmentado: palestras, cursos de curta duração, seminários, sem acompanhamento posterior às ações empreendidas. Esse modelo auxilia em uma articulação de discursos que devem fazer parte dos professores, mas não impactam, necessariamente, em mudanças nas práticas pedagógicas. Um outro problema é que não há um levantamento das necessidades formativas dos professores e e muito menos uma articulação com as escolas.

Com isso, o papel da escola como local de formação e de onde surgem as necessidades formativas não é levado em conta. Da mesma maneira, o papel formativo das diretorias de ensino e das coordenações pedagógicas das escolas não é realizado. Com esse modelo de formação continuada, a profissionalização docente também sofre um impacto negativo. Para aqueles docentes que já estão inseridos nas escolas, a formação continuada pode atuar como motivação para prosseguir na carreira e promover momentos de reflexão.

A boa formação continuada precisa estar conectada à realidade das escolas e ser útil para a prática docente, auxiliando a resolver melhor os problemas da escola e da sala de aula, gerando momentos de reflexão.

Contudo, não podemos perder de vista que isso depende, em grande parte, de políticas de formação docente, inicial e continuada. A formação inicial voltada à temática da inclusão, por exemplo, pode possibilitar alterações na base do conhecimento via acesso às teorias. Alguns elementos pontuados pela pesquisa de Santos (2009), ao tratar sobre as percepções de professoras experientes sobre o autismo indicam isso. Em seu estudo somente duas professoras das escolas especiais apontaram que não percebiam que crianças autistas interagem o mundo externo, pois se assim o fosse, como aprenderiam alguns conhecimentos? Elas indicaram que a dificuldade não é da criança, mas sim, do professor que não consegue atingir esse nível de percepção do que essa aprendeu ou não. É como se com os autistas a aprendizagem ocorresse em silêncio e sem a percepção do olhar dos professores nesse processo. Importante frisar que essas duas professoras indicaram que só sabem sobre isso porque foram relacionando as teorias com as quais tiveram contato sobre o autismo e com o contato diário com essas crianças.

Dessa forma, destacamos, a partir do estudo de Santos (2009), que a base do conhecimento para o ensino não é uniforme e sua construção não é linear. As análises empreendidas pela referida autora, nos indica que mesmo sendo todas professoras experientes, os conhecimentos sobre a temática do autismo não é a mesma. Assim, os anos de experiência sem o trabalho com crianças autistas não altera a base do conhecimento para o ensino. Ou seja, essa base requer uma demanda prática, uma necessidade de buscar formas pedagógicas de lidar com o autismo (via formação continuada, por exemplo) e, principalmente, por meio da reflexão.

Aqui, encontra-se um aspecto importante em relação a base: ela exige a relação reflexiva entre teoria e prática. Assim, o novo conhecimento que é gerado sobre o tema autismo é possibilitado pela reflexão do que se conhecia antes enquanto teoria e do que se sabe agora enquanto teoria e prática diária.

Com a proposta de realizar um acompanhamento de professoras iniciantes acompanhadas por professoras experientes, Marcato (2016), ao analisar o trabalho desenvolvido por professoras iniciantes com relação à diversidade de modo geral e às deficiências, de modo específico, aponta que mesmo professoras experientes também apresentam dificuldades relacionadas ao como ensinar. Ainda que tenham um repertório de prática docente consistente a partir dos anos de experiência, o estudo indicou que quando se deparavam com situações de estudantes com deficiências, necessidades educacionais especiais ou muita dificuldade de aprendizagem, toda a experiência docente não auxiliava no processo. Era como se voltassem ao estágio de início da docência, apresentando sentimentos de incapacidade por não saber como ensinar, de solidão e de angústia.

Assim, as características e sentimentos vivenciados no início da docência podem ser vivenciados por professoras experientes a cada novo "recomeço" com turmas que apresentem desafios que antes não foram dominados.

Marcato (2016) indica que mesmo diante das dificuldades relativas à inclusão e à diversidade, professoras experientes apresentavam formas de trabalhar com as demandas, a partir de um repertório de conhecimentos que eram acessados e testados na prática com os estudantes que apresentavam mais dificuldades. Contudo, a autora enfatiza que por mais experiente que o professor seja para o tratamento pedagógico com a inclusão, torna-se necessário um trabalho colaborativo. Alguns desses aspectos podem ser vistos em nossa pesquisa também, como exposto nas mensagens de professoras experientes e iniciantes:

Boa tarde colegas, concordo com você inclusão é um tema delicado, devemos tomar muito cuidado ao trabalharmos com crianças com deficiências de qualquer tipo, pois sabemos que possuem os mesmos direitos que as outras, as suas diferenças devem ser respeitadas o próprio nome já fala por si "inclusão" devemos incluir e não afastar.

(Licencianda³⁵ Mariana, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016).

E qual de nós não precisa ser incluído de alguma forma? A inclusão só precisa existir devido a nossa incapacidade, muitas vezes, de tratar a todos de forma justa e com as mesmas condições. Não é tratar todo mundo de forma igual, mas permitir que todos tenham todas as adaptações necessárias para se desenvolverem. (Professora iniciante Rita, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016).

Após essa ocorrência incorporaria **mais** temas sobre a diversidade e a inclusão em meus planejamentos, para que as crianças pudessem refletir acerca desses assuntos e incorporassem valores a eles relacionados ao seu repertório ético e moral, passando a agir conscientemente de forma inclusiva e respeitosa com as todas as pessoas. (Professora experiente Verônica, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016).

Com certeza o que você falou mostra como é importante trabalhar com esses temas em sala de aula, também assim como você trabalharia e colocaria em meu planejamento os assuntos referentes a inclusão e a diversidade. (Professora Iniciante, (Professora iniciante Amábile, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016).

Acredito que os trabalhos em grupos devem ser pensados e organizados a partir dos objetivos que pretendemos atingir. Dessa forma, provavelmente organizaria os grupos. Mas devemos nos lembrar que as diferenças estão presentes em todas as salas de aula e por isso, a diversidade e a inclusão são temas fundamentais para serem trabalhados com os alunos, independente da idade e durante todo o ano. (Professora experiente Ana Luiza, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016).

Marcato (2016) aponta que as professoras experientes se permitem admitir que apresentam dificuldades em trabalhar com a diversidade que está posta em sala de aula, principalmente com os casos mais complexos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e ainda com estudantes que não apresentam um laudo, mas que apresentam muita dificuldade de aprendizagem. Ela apresentou que a grande dificuldade enfrentada pelas professoras é "como ensinar tudo a todos, se todos não são iguais"? Temos aqui, uma questão metodológica (o como ensinar) e isso não pode estar descolado da questão maior: como ensinar conteúdos diante da diversidade de modos de ser estudante – com todas as suas especificidades – quando não há conhecimentos necessários na base de conhecimento para isso?

³⁵ Os nomes das licenciandas e professoras iniciantes são fictícios e foram utilizados na pesquisa de Doutorado Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro, a qual também utilizou os dados da ReAD 2016.

Os dados de nossa pesquisa também vão nesta direção. A partir disso, podemos inferir e relacionar ao nosso estudo de que, estar na fase de desenvolvimento profissional docente como professora experiente não demonstra que as dificuldades não acontecerão, mas que há mais possibilidades em admiti-las e buscar auxílio para superá-las.

Isso corrobora a afirmação de Huberman (1992) a respeito das fases do ciclo da docência, na qual os professores experientes apresentam mais tranquilidade e segurança, pois não precisam provar nada a ninguém, uma vez que a identidade profissional está construída. Essas professoras já demonstraram que sua base de conhecimento é consolidada e referendada pela comunidade escolar como eficiente. Ou seja, são consideradas boas professoras e mesmo diante das dificuldades, muito provavelmente, continuarão a sê-lo. Para Marcato (2016):

As escolas e os professores ainda estão desenvolvendo saberes e práticas a respeito de uma educação inclusiva. Há dúvidas e dificuldades que atingem o corpo docente mais antigo e é esperado que professores iniciantes, que ainda estão desenvolvendo conhecimentos profissionais básicos, também apresentem dúvidas, ideias, dificuldades, sugestões que precisam ser trabalhadas e problematizadas, tanto para aprenderem a profissão sob uma perspectiva inclusiva como para atuarem como tal junto aos seus alunos, levando-os a vivenciarem uma escola acolhedora, onde aprendem, convivem e crescem. (MARCATO, 2016, p. 23)

Marcato (2016) aponta para a importância de que professores iniciantes tenham experiências e apoio institucional para lidarem com a inclusão nas salas de aulas regulares. Segundo a autora, isso pode promover a permanência na carreira, construindo conhecimentos e experiência para o trabalho docente. Indica ainda, a importância da formação inicial para que os aspectos teóricos e legais sejam estudados e que, dessa forma, se prepare melhor os iniciantes para a prática com a inclusão.

Considerando que o início da carreira é uma fase de conflitos e dificuldades, quando esse início é marcado por situações que envolvem a inclusão, as condições objetivas de trabalho tornam-se ainda mais complexas. Sendo o professor iniciante um profissional que está começando a construir sua base de conhecimento para o ensino, como lidar com a inclusão sem um repertório anterior? Para Marcato (2016):

Quando um professor iniciante precisa lidar com casos difíceis de inclusão escolar, caso não haja sucesso, atribui-se à inexperiência do docente ou a questões estruturais, sem colocar em questão a

competência dos outros professores e da gestão que também não sabem lidar com a educação inclusiva, especialmente porque os saberes desenvolvidos em relação à prática pedagógica provêm das experiências e da reflexão sobre o vivido (SHULMAN, 1989). Sem experiências significativas, o professor não constrói repertório. Ante às experiências negativas, cabe ao professor que tem possibilidade de escolha, optar por se preservar de assumir turmas com casos dilemáticos de inclusão escolar e diversidade. O que não é o caso dos professores iniciantes. (MARCATO, 2016, p. 94).

No caso do trabalho com a diversidade de modo geral, a autora destaca a complexidade em se pautar em modelos vivenciados como estudantes para elaborar uma base de conhecimento para o ensino, elencado na diversidade de modo geral e na inclusão, de forma específica.

Diante disso, podemos nos perguntar: como ensinar o que não se sabe? Para Marcato (2016, p. 146) "mais do que ideias, a inclusão precisa de suportes", indicando o coensino como possibilidade de ensinar aos professores experientes e iniciantes formas de lidar com a inclusão, numa perspectiva de ensino para todos, mas que atenda às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ao compararmos as concepções de professoras experientes e iniciantes participantes de nossa pesquisa, analisamos que não foi possível distinguir uma diferença marcante entre a base de conhecimento das iniciantes e das experientes, como verificamos na discussão do fórum:

Olá,

Refletindo sobre suas perguntas:

Por que formar filas de meninos e de meninas?

Não há sentido. Já rompi com isso, meus alunos andam todos juntos e misturados e, sem ordem de tamanho... (risos)

O que ensinamos com isso?

Ensinamos que as pessoas constituem-se somente a partir de manifestações biológicas do corpo;

Que há uma normatividade quanto à sexualidade no desenvolvimento de identidades de homem e mulher.

Bom, felizmente, o debate a respeito das múltiplas identificações, construções e representações quanto à sexualidade humana já foi iniciado. Mas, não podemos perder de vista, que essa relativa amplitude de compreensão, restringe-se a pouquíssimos setores da sociedade e, em nosso caso, o campo pedagógico-educacional. Ou pelo menos, deveria ser... Quero dizer com isso Eliana, que muitos colegas de profissão ainda encaram o papel de homem e mulher como algo restrito à genitália e, pior, aceitam e reproduzem esses discursos como naturais e irrevogáveis. Há aquela questão que vem à tona hoje, relacionada ao papel das igrejas neo-pentecostais que têm forte impacto/influência em uma grande camada da população, carregada de fundamentalismos, intolerância e repúdio à diversidade.

O trabalho de desconstrução social dos papéis fixos de homem/mulher, feminino/masculino não tem data para acabar e no Brasil (machista-racista-patriarcal) o trabalho da escola deverá ser

intensificado. Pois, os efeitos psicossociais do que é ser homem e mulher somente serão modificados a partir do debate, estudo e análise do quão preconceituosa e violenta é nossa sociedade. As crianças devem ser o início de tudo.

Que livros paradidáticos leio para minha turma?

Canção dos povos Africanos, Fernando Paixao;

Minha família é colorida, Georgina Martins;

Tanto, Tanto, Trish Cooke;

As mulheres e os Homens, Equipo Plantel.

Grande abraço e bom fim de semana para todas nós! (Professora Iniciante Amábile, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016.)

Olá,

Que bom que você deu o pontapé inicial para responder às questões propostas pela Eliana, porque, para falar a verdade, não via sentido na formação de filas separando meninas de meninos.

Conversando com uma amiga professora do 2 ano, ela me disse que forma as filas separadas porque isso é de praxe, denotando que essa questão é muito amparada em regras e normas estabelecidas pela sociedade em que nos inserimos. Aproveitei para adicionar à minha lista de livros, os que você mencionou.

Abraços. (Professora Iniciante Mara, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016.)

Segundo Moreira e Candau (2007) o currículo oculto:

[...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Nesse sentido, muitas atitudes docentes estão pautadas em valores e conhecimentos que se constituíram ao longo da história da educação, permeados pela cultura local e história de vida de cada educador ao passar pelos bancos escolares, em suas experiências vivenciadas enquanto aluno. Reproduzimos, então, muitas ações vividas e aprendidas nos cursos de formação e em experiências do cotidiano escolar de forma inconsciente, sem lançar sobre elas um olhar mais crítico, questionando aquilo que até então permaneceu inquestionável. Praticar esse olhar mais apurado acerca de atitudes e valores tão arraigados em nossa cultura não é um exercício simples; exige formação continuada com diferentes leituras e discussões constantes.

Em relação à fila de meninos e meninas, penso que ensinamos valores referentes à diferença de gêneros construídos historicamente e que reforçam discriminações e preconceitos. Quanto à questão da fila, acredito ser necessária em alguns momentos para manter a organização e disciplina importantes para a boa convivência social. Todavia, esta pode ser orientada de outras maneiras, sem ser pela separação de gêneros, como por exemplo: ordem alfabética referente ao nome dos alunos, números selecionados, entre outros.

Outra questão já bastante debatida diz respeito à organização das carteiras enfileiradas em sala de aula. Por que essa organização e o que ensinamos com ela?

Coloco mais algumas questões relativas à grade curricular: Por que priorizamos determinadas disciplinas em detrimento de outras? Por que as escolas brasileiras de educação básica não viabilizam o ensino e a aprendizagem de conhecimentos como: cozinhar, plantar,

colher, costurar, limpar, cuidar, construir, dentre outros? O ensino de alguns desses conhecimentos fica a escolha dos professores e muitas vezes são transmitidos de forma mecânica e descontextualizada, por meio de questões e respostas escritas. Nossas escolas oferecem espaço para o ensino de tais conteúdos/conhecimentos, bem como para o ensino significativo de Arte e Esportes?

Ficam essas indagações...

Para explorar o tema diversidade, costumo ler para minhas turmas livros como:

Luana – A menina que viu o Brasil neném (Aroldo Macedo; Oswaldo Faustino);

Luana – Asas da liberdade (Aroldo Macedo; Oswaldo Faustino);

O menino marrom (Ziraldo);

O cabelo de Lelê (Valéria Belém; Adriana Mendonça);

Ninguém é igual a ninguém (Regina Otero; Regina Rennó);

Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado);

Tudo bem ser diferente (Todd Parr).

Dica: O documentário “Olhos Azuis” de Jane Elliott é bastante significativo para nós, educadores, repensarmos os temas diversidade e diferença sob a ótica do preconceito e da discriminação.

(Professora Experiente Verônica, Fórum de discussão- Módulo Diversidade, 2016.)

A partir das interações nos grupos, não ficou marcante, quanto ocorreu nos dados referentes ao planejamento e à avaliação com foco na alfabetização, que as professoras experientes apresentassem uma base de conhecimento mais sólida do que as iniciantes. Inclusive, no fórum citado, é uma professora iniciante que começa a discussão e não uma experiente. Depreendemos assim, que por ser a temática da inclusão, como algo ainda não consolidado nas escolas, a base do conhecimento para intervir nas demandas ainda apresenta-se, mas menos consolidada.

Desse modo, quando as professoras experientes interagem com as demais participantes discutindo ou analisando um caso de ensino, por exemplo, os conhecimentos dessa base são mobilizados por meio da reflexão. Assim, as professoras experientes voltam-se para seus próprios conhecimentos, os organizam e os comunicam de forma entendível às demais participantes. A reorganização desses conhecimentos também promovem movimentos de percepção sobre suas próprias bases de conhecimentos.

Aparece-nos que os conhecimentos da base emergem mais ou menos a depender da temática abordada. Em nossa análise, baseadas nos dados, parece haver uma diferença entre os conhecimentos apresentados com relação à base referente à alfabetização e à temática da diversidade. Com relação à alfabetização, os conhecimentos se apresentaram de forma mais consolidada.

Quando relacionamos esse conhecimento ao processo de construção da identidade dessas professoras experientes como professoras, identificamos indícios de que a temática da alfabetização se fez presente desde o início da docência das seis professoras.

Por outro lado, percebemos que no módulo que tratou sobre diversidade, os conhecimentos das professoras experientes não pareceram tão consistentes. E aqui temos algumas apostas. Uma delas é de que a formação inicial não contemplou a temática no currículo, até por se tratarem de políticas mais recentes, como a Lei 10.639/03, por exemplo e sobre a educação especial. O tempo para que essa temática estivesse contemplada na formação inicial das professoras também aparece como um entrave, principalmente, para as professoras formadas antes de 2003.

Assim, a falta de subsídios teóricos para abordagem dos temas em termos práticos das salas de aula, pode não ter possibilitado o mesmo percurso do que aconteceu com a temática da alfabetização. Ou seja, se faltam elementos teóricos, como intervir na prática? Como desestabilizar a base do conhecimento nesse sentido?

Assim, a ideia de um iceberg de culturas, defendida por Candau (2002) parece se aplicar nesse caso, pois ao trazermos a temática da diversidade para a sala de aula estamos trazendo concepções a respeito do que é diferença e como lidamos com ela em nossas relações pessoais e em como ela está posta no currículo escolar. Ou seja, são aspectos que estão submersos e, muitas vezes, inacessíveis aos olhares.

Outra aposta é a de que a temática da diversidade, de forma geral, ainda não é entendida como algo que faça parte dos conteúdos a serem ensinados pelas professoras. Assim, uma vez que, alfabetizar é condição para efetivação do trabalho docente e para ser considerada professora, podemos nos perguntar: tratar pedagogicamente sobre a diversidade é algo que está posto como parte do ensino? Para essa pergunta cabem diferentes respostas.

Uma possível resposta se ampara no fato de que a escola sempre foi entendida como local da homogeneidade. Dessa forma, tratar sobre diversidade seria questionar esse caráter homogêneo, uma vez que, diversidade está relacionada às diferenças. Então, por que falar sobre diferenças em um local de homogeneidade? Para ser professor preciso ensinar

sobre isso? Enquanto componente curricular, o tratamento da diversidade pela escola no Brasil, se dá por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. É a primeira vez que, um documento oficial de ensino aponta para essa necessidade, tomando como parte do trabalho docente. Porém, isso se apresenta como uma demanda do mundo prático da sala de aula para as professoras de modo geral?

Ainda que essa temática tenha se intensificado enquanto política nacional após 1997, por meio de diferentes documentos e pela legislação, parece haver uma dissonância entre os currículos de formação inicial, a formação continuada e as práticas docentes.

Destacamos que, no encontro presencial no qual discutimos o texto-base para a primeira atividade proposta para o módulo, ao abordarmos sobre currículo e diversidade as professoras experientes se colocaram mais em posição de quem estava aprendendo e refletindo sobre um tema, do que como quem já dominasse o mesmo. A própria concepção de currículo que foi apresentada no texto-base não era conhecida por todas elas. Assim, demonstraram conceber o currículo como conteúdos a serem ensinados em sua dimensão instrumental, mais não como construtor de identidades, por exemplo.

Nessa discussão ficou mais evidente os processos de reflexão e descobertas suscitadas pelo texto, como indicado pela professora Verônica, que disse "nunca ter entendido outros marcadores de diferença, como cor de pele, gênero, como parte das diferenças e da diversidade. Para ela só eram entendidas como diferenças as deficiências".

Assim, a reflexão promovida por uma atividade formativa direcionada desestabiliza a base de conhecimentos e pode possibilitar a construção de novos conhecimentos. Destacamos que refletir sobre aspectos práticos à luz das teorias pode promover o desvelamento de olhares e mudanças nas práticas pedagógicas.

Destacamos que esse mesmo raciocínio foi utilizado pelas professoras iniciantes e licenciandas quando da realização do fórum que discutia o caso "A menina diferente", no qual era solicitado que indicassem qual seria a diferença da menina em questão. A maioria das participantes indicaram que a diferença da menina estava relacionada à uma deficiência ou à timidez. A intervenção de

uma das tutoras, questionando sobre o fato dessa diferença ser entendida só pelo viés da deficiência, promoveu a desestabilização dessas certezas e fez com que as participantes refletissem e percebessem que a cor da pele, gênero, sexualidade, cultura, também são diferenças.

Pela análise dos dados referentes ao módulo Diversidade, parece que a necessidade de lidar de forma prática com a diversidade se mostra mais presente com relação à inclusão de estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais. Inferimos que o fato da inclusão se fazer presente nas escolas regulares impacta o trabalho docente, pois demanda conhecimentos teóricos e práticos para ensinar uma criança com deficiência, por exemplo. Isso se constitui em um desafio para as professoras, pois detém poucos conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema.

É interessante perceber que, a inclusão é parte da temática da diversidade assim, como as demais diferenças. Contudo, as diferenças relacionadas à cultura, raça/etnia, sexualidade e gênero, parecem não demandar um ensino diferenciado para atender a essas especificidades. Dizendo de outra forma, essas diferenças não seriam conteúdos em si para serem ensinadas. Elas estão localizadas mais como tema em si a ser trabalhado por meio das relações interpessoais e por meio de atividades específicas, mas parecem não mobilizar as competências técnicas para ensinar os outros conteúdos.

Também podemos inferir que, o fato dessas diferenças serem entendidas como de foro privado e, portanto, fora da esfera pública da escola, pode induzir as professoras a não olharem para esses aspectos, por entenderem que na sala de aula está posta a igualdade. Se assim o for, perceber essas diferenças como influenciadoras no processo de ensino e de aprendizagem coloca em xeque a noção de escola como espaço neutro e o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados.

Já as deficiências funcionariam como marcadores de diferença e ao mesmo tempo um elemento que requer conhecimentos docentes para que os estudantes com esses marcadores aprendam conteúdos escolares. Assim, a deficiência funcionaria como conteúdo em si e como demanda ao trabalho docente.

Percebemos que há um movimento nacional disparador de formação docente para a temática, impactando a legislação com alterações significativas da LDB, evidenciando assim – naquele momento – uma preocupação com a diversidade de modo geral. Alterando, inclusive, as diretrizes curriculares de formação no ensino superior, principalmente, nas licenciaturas. Contudo, quando comparamos o escopo teórico e legal com as narrativas apresentadas e analisadas sobre a base de conhecimento para o ensino focado na diversidade, percebemos que há um longo caminho a ser percorrido.

Assim, a temática da diversidade e da inclusão tem sido destaque em documentos e relatórios mundiais, como os da OCDE (2017), como um dos elementos que devem fazer parte da formação inicial e continuada dos professores. O entendimento pessoal e pedagógico relacionado à essa temática também é concebido como uma das características que os professores do século XXI devem possuir. Ou seja, além do domínio de conhecimentos de conteúdos específicos e conhecimento pedagógico, é necessário que a base de conhecimento esteja voltada ao tratamento da diversidade e da inclusão. Isso surge ainda, como uma demanda das sociedades do século XXI. Cada vez mais, os diferentes grupos sociais reivindicam seus direitos e oportunidades equânimes, ao passo que reconheçam suas diferenças e não as transformem em desigualdades.

5.3. Olhares sobre a base do conhecimento para o ensino: o que as professoras experientes indicam?

Partindo do pressuposto de que as professoras experientes detêm conhecimentos que devem ser reconhecidos, foi perguntado a elas sobre quais conhecimentos consideravam que uma futura professora – licencianda e que já tivesse participado das atividades de estágio – deveria construir acerca da docência. A partir das tipificações realizadas por Shulman (2005), classificamos os conhecimentos mencionados pelas professoras no seguinte quadro:

Quadro 11 - Conhecimentos que licenciandas devem possuir para o ensino.

Conhecimento do Conteúdo

- Saber o que é ser professor, e quando digo professor, penso enquanto aquele que assume uma sala de aula para desenvolver os conteúdos junto aos seus alunos e não no pedagogo;
- Conhecimentos acerca dos conteúdos a serem ensinados;
- Programar as atividades de modo que haja a superação gradativa de eventuais dificuldades e consequente assimilação de novos conteúdos e conceitos inter-relacionados;
- Saber que é necessário conhecer além do que vai ensinar aos alunos;
- Saber sobre os níveis de hipótese de escrita, os eixos temáticos de matemática.

Conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias gerais de manejo de classe)

- Preparar um plano de ensino, observando os conteúdos da série/ ano com que irá trabalhar e distribuí-los em bimestres;
- Conhecer o currículo escolar (conteúdos, objetivos e metodologias), saber como se faz um plano de ensino, plano de aula, um *planejamento* semanal, portfólio;
- Saber como preencher uma caderneta, preparar sua aula dentro de um determinado tempo, organizar a lousa; a letra utilizada para registros na lousa;
- Organizar a rotina de aula;
- Organizar a lousa, saber traçar corretamente a letra cursiva e de forma (movimento correto do traçado);
- Preencher um diário de classe, ata de conselho;
- Construir regras de convivência no coletivo, que auxiliem o professor a contornar situações de indisciplina e conflitos relacionais em sala de aula;
- Promover aulas interdisciplinares e diferenciadas, que possibilitem a participação ativa dos alunos em seu processo de construção do conhecimento como, por exemplo, a constituição de agrupamentos produtivos, exposições orais sobre assuntos trabalhados em aula, entre outras;
- Organizar a sala de aula;
- Saber das dificuldades do início da docência e onde conseguir apoio/ajuda;
- Entender como funciona a rotina escolar;
- Preparar uma pauta de reunião de pais;
- Programar atividades e intervenções específicas voltadas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- Conhecer as fases do desenvolvimento infantil;
- Conhecer as diferentes teorias de aprendizagem;
- Saber como elaborar uma avaliação.

Conhecimento do currículo

<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar corretamente as atividades de acordo com os objetivos propostos para a aula; - Saber fazer um plano de aula; - Conhecer o PPP (Projeto Político Pedagógico); - Conhecer o currículo escolar (conteúdos, objetivos e metodologias, planejamento, avaliação, projeto político pedagógico da escola); - Planejar aulas, analisando os conhecimentos prévios dos alunos, diagnosticados por meio de avaliações iniciais; - Planejar aula de forma articulada e contextualizada, considerando a realidade dos educandos e da instituição de ensino, os conteúdos da série/ano em questão, as necessidades educativas dos alunos da turma, os recursos didáticos e tecnológicos aos quais tem acesso; - Planejar e desenvolver atividades em sala de aula para que suas metas sejam alcançadas <p>rever seu planejamento, observando e anotando o que deu certo e o que não atingiu a meta, usando sempre de seu conhecimento pedagógico para rever ou adaptar o conteúdo a ser tratado a realidade em que está inserido, pensando sempre no aluno como o protagonista do processo.</p>
Conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica)
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as diferentes formas de ensinar os conteúdos e conhecer as diferentes formas de avaliar (instrumentos de avaliação); - Realizar intervenções pontuais junto aos alunos, de maneira a sanar necessidades específicas de aprendizagem; - Avaliar continuamente os alunos e as aulas dadas, revendo o que for preciso; - Planejar e desenvolver avaliações específicas dos conteúdos trabalhados, analisando o desempenho dos educandos com vistas a prosseguir significativamente com os conteúdos. - Organizar a lousa, sala de aula, caderneta e outros docum..ntos oficiais; <p>saber o que cada aluno já sabe, principalmente nas séries iniciais, realizando atividades de sondagem, das quais o resultado deverá sempre nortear o planejamento.</p>
Conhecimento dos alunos e suas características
<ul style="list-style-type: none"> - Saber que uma sala de aula é heterogênea, e que ele, enquanto futuro professor, precisa se preparar para lidar com todas as diferenças que aparecerão, não só as de gênero, raça ou religião, mas também as de aprendizagem; as físicas e as sensoriais com a inclusão dos alunos com necessidades especiais;.
Conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos (fundamentos, históricos e filosóficos).
<ul style="list-style-type: none"> - Saber da postura que um professor deve ter, tanto em termos de atitudes, comportamentos, fala ou vestimenta; - Saber a importância do professor estar sempre estudando/pesquisando; - Saber das dificuldades do início da docência e onde conseguir apoio/ajuda; - Ter conhecimentos sobre a docência para favorecer os processos de ensino e aprendizagem efetivos; - Saber analisar a produção textual e as avaliações; - Saber elaborar fichas de acompanhamento para conhecer o perfil dos seus educandos e, assim, propor atividades e intervenções adequadas as necessidades da turma; - Ser comprometido com os objetivos educacionais, buscando sempre novos conhecimentos sejam eles tecnológicos, pedagógicos.
Conhecimento dos contextos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Saber relacionar-se com os colegas e com a chefia da escola;- Saber conduzir uma reunião com pais. |
|---|

Fonte: elaboração da autora.

Ao apresentarem os conhecimentos que licenciandas e professoras iniciantes deveriam dominar, as professoras experientes elaboram uma espécie de "indicadores educacionais de desenvolvimento profissional" de uma base de conhecimento para o ensino, focando os aspectos do conhecimento pedagógico e específico do conteúdo. Em outras palavras, as professoras indicam um conjunto de saberes que habilitariam para o exercício da docência.

Leal (2011) e Rodrigues (2013) apontam sobre a importância de indicadores educacionais, elaborados pelos próprios professores como forma de compreensão tanto do processo de desenvolvimento profissional docente, quanto para estabelecer critérios a respeito de quais conhecimentos seriam desejáveis, em diferentes momentos desse desenvolvimento. Para esses autores, os indicadores educacionais funcionam ainda, como forma de estabelecer também quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos pelos estudantes de acordo com a etapa educacional na qual se encontram. Destacam ainda, a importância desses indicadores serem situados a partir de um contexto de atuação profissional e de interrelação com as políticas educacionais, de formação docente e com os momentos históricos, sociais e culturais.

Dessa forma, por meio do exposto sobre os conteúdos que licenciandos deveriam dominar, as professoras experientes expressam mais conhecimentos relacionados aos aspectos práticos. Alguns até instrumentais, como escrever na lousa e fazer o traçado correto das letras. Chama a atenção que, dos aspectos por elas mencionados, dificilmente um curso de formação inicial atenderia a todos os conhecimentos citados, principalmente aqueles instrumentais, como escrever na lousa ou fazer o traçado das letras. Esses conteúdos, geralmente, eram trabalhados nos cursos de Magistério, entendido pelo seu viés técnico.

Os conhecimentos citados pelas professoras apresentam dificuldades e demandas aos cursos de formação inicial, principalmente ao curso de Pedagogia.

Gatti (2010) ao apresentar o histórico sobre os cursos específicos para formar professores dos anos iniciais, no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais e, posteriormente, com o marco legal da LDB 9394/96, que postulou dez anos para que a formação para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer em nível superior.

Contextualiza o início do século XX, com a criação de cursos regulares e específicos voltados à formação de professores dos anos finais. Ao final dos anos 30, a formação de professores para este nível de ensino, acontecia no formato 3 + 1, ou seja, formava bacharéis durante os três primeiros anos e mais um de licenciatura. Este formato de formação também foi aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, como formador de bacharéis, que poderiam solicitar complementação para atuar em Escolas Normais e de Ensino Médio.

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.161, sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Estabelecendo a formação do Pedagogo para atuação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A autora aponta que esta formação ocorria, em geral, em instituições privadas, enquanto as instituições públicas formavam bacharéis.

As mudanças da LDB 9394/96 alteraram aspectos da formação das instituições e dos cursos de formação de professores, principalmente em 2002, com as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas. Contudo, mesmo com diretrizes próprias, as formações específicas, no século XXI, as formações específicas mantiveram seu foco nos conteúdos específicos das áreas, com poucos conteúdos relacionados ao pedagógico.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação, com a Resolução n.1, ampliou as atribuições da formação para os cursos de Pedagogia, os quais passaram a formar para a educação infantil, anos iniciais, para a modalidade Normal (ensino médio), para a educação de jovens e de adultos, para a gestão escolar. Esta ampliação trouxe uma complexidade curricular ao curso, com domínio de conhecimentos e de aplicação ao campo da educação, com contribuições de diferentes áreas, e ainda, obrigatoriedade de cumprimento de estágio curricular.

A pesquisadora adverte que realizar tudo que é proposto para o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia não é tarefa fácil,

principalmente no Brasil, que não tem instituições próprias para a formação de professores. Aponta como problemas a formação fragmentada em áreas de disciplinas e níveis de ensino e que não há atividade didática e à reflexão e teorias associadas. A autora evidencia que se criou uma separação formativa: professores polivalentes e especialistas, sendo os últimos mais valorizados que os primeiros, refletindo nas representações da comunidade social e na carreira e salários.

Além disso, Gatti (2010) analisa as características dos licenciandos e dos cursos de licenciatura e quais as consequências disso para a profissionalidade e para a profissionalização.

A autora salienta a especificidade dos cursos de licenciatura, os quais têm como objetivo formar professores para atuar na educação infantil, no ensino fundamental, no médio, profissionalizante, EJA e educação especial. Apoiando-se em pesquisas de décadas anteriores, Gatti aponta para a preocupação com as licenciaturas, seja pelas estruturas institucionais e curriculares dos conteúdos formativos, seja por esses fatores terem um impacto nas aprendizagens escolares dos alunos desses formandos. A autora pondera que esses problemas não dizem respeito somente ao professor, mas que há um forte peso dos fatores externos a ele, implicando nas condições de formação inicial e continuada.

Ela também chama a atenção para a formação inicial, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, principalmente, as universidades. Assim, traz como foco das análises: as condições de oferta dos cursos de formação de professores, as características dos cursos e dos licenciandos e as condições de desenvolvimento de profissionalidade, o qual é definido como:

Conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia de professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentra a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

Gatti (2010) analisa ainda, os materiais que mais são utilizados nos curso e as formas de avaliação: apostilas de livros (63%) e avaliações, com trabalhos em grupos (50,4% da Pedagogia) e provas escritas (31,7%). Nas demais licenciaturas a avaliação escrita consiste em 68,6% e trabalhos em grupo 19,1%. Destaca o fato de que, metade dos alunos de Pedagogia não passa por experiências de avaliação individuais.

Sobre os currículos das licenciaturas, a autora analisa as disciplinas formadoras nas licenciaturas e suas propostas, além e dos projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas.

São analisados 71 cursos presenciais de Pedagogia, nos quais os currículos indicam que há uma ênfase na justificativa do porquê ensinar um determinado conteúdo (20,7%), mas pouco no “o quê” (7,5%). Há poucas disciplinas que abordam o que é ser professor ou sobre a profissão (0,6%). Verifica-se ainda, que há uma disjunção entre teorias de ensino e práticas educacionais. Evidencia também, que 28,9% das disciplinas são voltadas para a formação profissional específica, sendo a maior parte voltada para as teorizações mais abstratas. Há poucas especificidades sobre a educação infantil e sobre educação especial. Além disso, há grande preocupação com a contextualização dos desafios do trabalho docente, mas pouca ênfase para as atividades a serem desenvolvidas (aspectos instrumentais).

Gatti aponta que o conjunto de disciplinas variadas e gerais ocupa 40% dos currículos não especificando o que são atividades complementares, mostrando uma formação genérica. Ao se reportar aos estágios supervisionados, os dados mostram esta atividade com viés mais de observação, sem especificar como é a orientação.

Assim, a autora afirma que os cursos de licenciatura em Pedagogia, em sua maioria, são insuficientes, com currículos fragmentados, com abordagens descritivas, sem relacionar teorias e práticas. As análises empreendidas por Gatti (2010) evidenciam um modelo de formação docente que não prepara adequadamente para o exercício do magistério na educação básica. A autora defende que

[...] a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus

fundamentos e com as mediações didáticas necessárias [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

A partir da revisão da literatura internacional, os estudos indicam que ainda há lacunas no conhecimento de como se forma bons professores. Mesmo sendo uma incógnita, os estudos revelam para a importância do tripé institucional do processo de formação docente: centros formadores (instituições de ensino superior), redes educacionais (MEC, secretarias estaduais e municipais) e escolas. Ou seja, os problemas e as soluções para a formação docente no Brasil estão centradas nesse tripé. (ABRUCIO, 2016).

Ao abordá-lo, o autor defende que é necessária a integração entre o ensino superior e o que se efetiva nas escolas, sendo a atuação prática desde o momento formativo essencial para a constituição de bons professores. Essa tríade é uma forma de articulação entre formação inicial, formação continuada e vida escolar, concebendo a formação como processo contínuo ao longo da carreira.

Assim, a literatura nacional aponta que há poucas análises sobre a formação do professor entendida como um *continuum* de carreira, o que coloca em risco a noção de desenvolvimento profissional como algo que ocorre, formalmente, na formação inicial, e se estende por toda a trajetória profissional.

Ao analisarmos quais conhecimentos as professoras experientes indicaram que licenciandas deveriam ter para sua inserção à docência, lançamos alguns questionamentos: o que é o curso de Pedagogia? Qual é a base de conhecimento desse curso? Como o que é ensinado no curso de Pedagogia se relaciona à base de conhecimento para o ensino nos anos iniciais? As respostas para tais questões são complexas e, certamente, necessitam de pesquisas sobre isso.

Contudo, não podemos perder de vista de que não se trata de responsabilizar a formação inicial por toda a construção da base de conhecimento docente para atuar nos anos iniciais. Se estamos tomando o desenvolvimento profissional docente como um contínuo, a formação inicial é uma etapa de todo um processo que segue por toda a carreira docente.

Todo o contexto citado afeta a inserção desses licenciandos, futuros professores, nas salas de aula.

Diante disso, as professoras experientes também indicaram quais conhecimentos os professores iniciantes deveriam ter, considerando do 1º ao 5º ano de atuação, embora não apontem os níveis de proficiência desejável:

Quadro 12 - Conhecimentos que professoras iniciantes devem possuir.

Conhecimento do Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a sua prática pedagógica (analisar o ensino e a aprendizagem, reconstruindo os conhecimentos, os sentimentos e as ações); - Conhecer as diferentes formas de ensinar; - Conhecer as diferentes formas de avaliar; - Ter domínio dos conhecimentos da sua área de atuação como professor; - Ter domínio do conteúdo; - Saber sobre a postura que deve ter
Conhecimento didático geral (princípios e estratégias gerais de manejo de classe),
<ul style="list-style-type: none"> - Saber diferentes maneiras de organizar os alunos em grupos e/ou duplas de acordo com o objetivo da atividade (Exemplo: colocar um aluno com dificuldade junto com um aluno que tem facilidade de aprendizagem); - Saber organizar uma reunião de pais (saber elaborar a pauta a ser falada para os pais, saber expor a pauta de maneira clara); - Propiciar a participação dos educandos na construção do conhecimento, fazer intervenções que proporcionem a reflexão do educando sobre a atividade e o conteúdo a ele passado. - Saber dosar no tempo de aula os diferentes momentos: exposição geral do conteúdo, participação oral dos alunos acerca da temática estudada (contribuições e/ou dúvidas), proposta de atividade, intervenções junto aos alunos e/ou grupos de alunos, resolução de conflitos disciplinares, entre outros - Contornar situações pontuais de indisciplina, reconhecendo momentos em que se fazem necessárias intervenções externas por parte da direção escolar.
Conhecimento do currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Saber selecionar e organizar o conteúdo da série na qual vai lecionar (Quais são os conteúdos importantes que o aluno deve saber em cada série?); - Saber avaliar a sua aula para ter um parâmetro do que deve manter/modificar em suas estratégias de ensino (reorganizar o planejamento e objetivos); - Conhecer as diferentes formas de ensinar; - Conhecer as diferentes formas de avaliar; - Refletir sobre sua própria prática - Avaliar continuamente os alunos e construir formas particulares de registros que lhe permita refletir sobre sua prática e a aprendizagem dos educandos. - Ter claro e realizar o planejamento diário, para que visualize o que já fez e o que ainda será necessário fazer
Conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica)
<ul style="list-style-type: none"> - Saber selecionar e organizar o conteúdo da série na qual vai lecionar (Quais são os conteúdos importantes que o aluno deve saber em cada série?); - Saber identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e conseguir identificar a origem dessa dificuldade - Saber ensinar/abordar o conteúdo de diversas formas, usando diferentes materiais, sabendo dar exemplos do cotidiano; - Saber escolher e utilizar diferentes tipos de materiais que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Exemplo: computador, retroprojeto, lousa digital, material dourado, jogos pedagógicos...); - Saber trabalhar com livro didático e apostila (importância de avaliar se a sequência do conteúdo presente no livro e/ou apostila é a melhor sequência para o entendimento dos conteúdos pelos alunos); - Saber onde encontrar atividades de qualidade para suas aulas (livros didáticos ou apostilas boas, sites, blogs...); - Saber montar um plano de aula;

- Saber selecionar corretamente as atividades de acordo com os objetivos propostos para a aula;
- Conhecer diferentes tipos de papéis e sua utilização? (Exemplo: papel crepom para amassar, cartolina para elaborar cartazes...);
- Saber organizar a lousa;
- Saber traçar corretamente a letra cursiva e de forma (movimento correto do traçado);
- Saber organizar a rotina de aula;
- Saber fazer o planejamento diário e/ou semanal;
- Seguir um planejamento semanal que contemple todas as disciplinas, elaborar atividades diversificadas e de acordo com o nível de conhecimento do educando
- Conhecer o conteúdo a ser ministrado.
- Realizar planejamentos de aula flexíveis, que permitam atender as reais necessidades dos alunos, replanejando sempre que necessário.
- Desenvolver aulas diferenciadas e dinâmicas, fazendo uso de diversos recursos pedagógicos (filmes, jogos, Data Show, etc) articulados significativamente, de forma a estimular a aprendizagem e a assimilação do conteúdo abordado.
- Trabalhar de modo interdisciplinar e promover a intertextualidade, estimulando os alunos a dialogarem com diferentes textos trabalhados em aula ou lidos em outras fontes externas ao ambiente escolar.
- Organizar-se para cumprir as demandas burocráticas da instituição escolar, como: Diário de Classe (frequência, registro dos conteúdos e ocorrências), Planos de Aula, Notas/Desempenho do educando (boletim/fichas de desempenho), entre outras.

Conhecimento dos alunos e suas características

- Saber lidar com os diferentes tipos de comportamentos dos alunos (o mais tímido, o mais falante, o agressivo...) em prol do seu desenvolvimento intelectual e pessoal;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos educandos
- Realizar as atividades para atender a todos, percebendo e analisando a individualidade de cada um, momento este difícil, porém muito necessário.
- Saber identificar se a dificuldade que a criança apresenta está relacionada à fatores físicos (Exemplo: a criança troca algumas letras pode ser necessário encaminhar para uma fonoaudióloga);
- Saber sobre a heterogeneidade da sala de aula

Conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos (fundamentos, históricos e filosóficos).

- Conhecer as fases do desenvolvimento infantil;
- Conhecer as diferentes teorias de aprendizagem;
- Saber articular os saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e pessoais para a construção do conhecimento com seus alunos;
- Compreender que não existe uma receita para a construção da docência, ela se dá ao longo do tempo, a partir da interação com os outros docentes, com os alunos e com todos que fazem parte do ambiente escolar, ou seja, é um processo individualizado, a partir da convivência e de trocas de experiências com outras pessoas ao longo do tempo.
- Aprimorar os conhecimentos já adquiridos em sua formação inicial, como os citados na questão anterior, penso que o professor iniciante deveria construir conhecimentos que lhe possibilite desenvolver habilidades de gestão eficiente da sala de aula
- Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua.
- Conhecer e participar do Conselho de Escola.
- Participar e intervir na sistematização do Plano Anual da escola, que visa orientar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano/série.
- Perceber que há a necessidade de sempre estar em formação para aceitar com mais facilidade e entendimento as novas “descobertas” a cerca da educação, como também ter acesso a novos métodos que poderão auxiliá-lo no cotidiano escolar.

Conhecimento dos contextos

- Ter vivenciado o cotidiano da escola pública bem como as dificuldades nela encontradas (grande número de alunos por sala, falta de material...);
- Saber “lidar” com os anseios dos pais/família do aluno (Exemplo: ansiedade dos pais em “ver” o filho lendo, comparação com outras crianças, questionamentos de notas...);
- Saber lidar com as reais condições de trabalho que está posta a realidade escolar. precisa trocar experiências com seus pares
- Saber que o início da docência é um período de muita observação do contexto escolar, de testar suas ideias, e, aos poucos, selecionando o que deu certo e o que deu errado; de ouvir os docentes mais experientes e de buscar informações e conhecimentos sobre a prática do dia-a-dia da sala de aula e de muita reflexão.
- Conhecer sobre as relações entre os sujeitos da escola(alunos, pais, professores, chefia, etc)
- Participar ativamente de reuniões de Conselho de Classe, pontuando as potencialidades da turma e as necessidades de auxílio junto a determinados alunos (encaminhamentos psicológicos, fonoaudiológicos, reforço escolar, entre outros).
- Encaminhar eficazmente reuniões com os responsáveis pelos alunos (pais, familiares), expondo as potencialidades e aprendizagens dos educandos e orientando os mesmos quando houver a necessidade de intervenções referentes a aprendizagem (incentivo, tarefa de casa, etc), comportamento inadequado (educação familiar) ou algum problema patológico, psicológico, entre outros, observados pelo educador.
- Saber que o trabalho docente deve sempre ser socializado com os demais do grupo, expor suas duvidas e experiências que deram certo.

Fonte: elaboração da autora.

Os conhecimentos que as professoras experientes indicam que um professor iniciante deveria ter, considerando a sua inserção até o 5º ano em seu período de inserção até o 5º ano, levantam preocupações em relação à formação inicial e continuada: como alguém formado nos moldes de separação entre teoria/prática conseguirá planejar uma aula ou um plano de ensino? Como atuará no primeiro ano, principalmente, se a formação inicial que recebeu lhes deu pouco respaldo para a inserção na realidade escolar? Como exigir que professores em início de carreira dominem diferentes conhecimentos se lhes são oportunizados poucos momentos formativos dentro da escola?

Para respondermos a essas questões é necessário analisar a importância da formação continuada.

Moriconi et al. (2017) realizaram um levantamento sobre ações de formação continuada realizadas em alguns países. Foi indicado que, embora existam nas últimas décadas, avanços na formação continuada de professores, são poucas as evidências de seu alcance e dos impactos com relação aos conhecimentos docentes e na aprendizagem dos alunos desses professores.

Assim, o levantamento se dispôs a verificar experiências concretas que abordassem tais, apoiando-se em revisão da literatura pertinente da área, analisando artigos em língua inglesa, portuguesa e espanhola. Destacou-se o fato de encontrar maior incidência de artigos referentes às experiências norte-

americanas. Segundo as autoras, isso justifica-se pelo fato das reformas educacionais que ocorreram nos EUA, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes.

De maneira geral, os artigos apontaram fatores que incidem no sucesso das formações continuadas ofertadas, quais sejam: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência.

De acordo com o levantamento citado, as formações continuadas, que consideraram tais aspectos, tiveram impactos tanto no desenvolvimento profissional docente quanto na aprendizagem dos estudantes. Por focarem nesse tipo de conhecimento, a ênfase volta-se para o ensino, pressupondo que o professor apresente uma base de conhecimento para o ensino que promova a aprendizagem dos estudantes. As pesquisas defendem, fortemente, que as metodologias ativas, quando utilizadas na formação continuada, podem promover aprendizagens para professores e estudantes. Ressaltam ainda, a importância de uma inserção à docência conduzida, por meio de processos de mentoria ou tutoria realizada por professores experientes.

Moriconi et al. (2017) enfatizam que atrelado ao *quê* e *como* ensinar, está posta a pergunta: "como os estudantes aprendem"?. A vista disso, uma formação continuada eficaz deve possibilitar momentos de reflexão e construir respostas a essas perguntas.

O levantamento realizado pelas autoras, aponta que, atualmente, o foco do debate está em entender quais as competências e habilidades os professores devem ter e como elas se desenvolvem na formação inicial e continuada para que os alunos aprendam. Ou seja, o foco do debate hoje está centrado nas metodologias de ensino e também na inserção dos novos professores em seu ambiente de trabalho.

Nesse ponto, encontra-se um grande nó, principalmente para os países da América Latina e Caribe: a formação continuada não deve ser entendida como ação compensatória ao que não foi tratado durante a formação inicial. Moriconi et al. (2017) advertem que:

De fato, há que se considerar que, quanto mais frágil tiver sido a formação inicial em termos da aquisição de conhecimento do conteúdo, por exemplo, mais esforço na formação continuada será necessário, tendo em vista que, caso o professor ainda não tenha um bom conhecimento do conteúdo, terá maiores dificuldades em

compreender como as crianças aprendem melhor aquele conteúdo.(MORICONI et.al., 2017, p. 55).

Essas mesmas autoras consideram que devido aos fatores mencionados acima, o modelo de formação continuada que tem sido realizado, via de regra, no Brasil, tenta compensar as lacunas da formação inicial. Contudo, ressaltam bons exemplos de formação continuada empreendidos no Brasil, como aquelas voltadas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, exemplificando pelo programa federal Pró-Letramento, que objetiva a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além do Pró-Letramento outras formações foram empreendidas pelo Governo Federal em colaboração com os Estados e Municípios: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) , Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essas formações prezam pela articulação teoria prática e por considerar as realidades dos contextos das salas de aula. Além disso, organizaram-se como formações de duração média a longa, o que é indicado para uma melhor aprendizagem e reflexão dos professores.

A ênfase dada ao ensino da leitura, escrita e da matemática tornou-se relevante devido ao baixo desempenho nos exames nacionais e internacionais dos estudantes brasileiros, promovendo ações formativas e também reformas curriculares.

No contexto específico do Brasil, as realidades dos sistemas de ensino, as condições objetivas de trabalho docente e a descontinuidade das políticas de formação docente impactam no que seria uma formação continuada mais adequada.

Enquanto essas possíveis soluções não são implementadas, licenciandos, professores iniciantes e professores experientes estão nas universidades e nas escolas, lidando com a realidade que se impõe diariamente e, mesmo em condições adversas, continuam se formando, ingressando na docência e permanecendo nela.

CAPÍTULO 6- CONCLUSÕES: QUE PONTAS DE *ICEBERGS* EMERGIRAM?

Ao concluirmos este trabalho, fica a sensação de uma síntese provisória. Provisória, pois a construção de conhecimento é uma constante. Não há pontos finais e nem certezas absolutas e eternas. O novo conhecimento nascerá das estranhas do que já constituído, agora, observado e analisado por outros vieses. E essa é a beleza do processo de construção de conhecimento.

Sabendo da provisoriidade retomamos à problemática que nos levou a pesquisar sobre a base do conhecimento para o ensino de professoras experientes.

Como apontamos ao longo desse trabalho, baseando-nos nos estudos de: HUBERMAN (1992); SHULMAN (2005); HARGREAVES (2002); MIZUKAMI (2010); REALI (2008), a base de conhecimento para a docência ainda apresenta-se como um grande campo a ser analisado. Portanto, identificar, compreender e analisar são processos que se fizeram necessários na busca pela resposta das seguintes questões:

O que as narrativas de professoras experientes revelam sobre a configuração de sua base de conhecimentos para o ensino? Que conhecimentos são indicados? Quais processos são apontados para a promoção desta base? Como são expressos?

A partir disso, apresentamos os resultados da pesquisa retomando cada um dos objetivos propostos, quais sejam: identificar quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos nas interações (em interações com professoras iniciantes e licenciandas); descrever a configuração da Base do Conhecimento expresso pelas professoras experientes participantes; analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados e como são relacionados à construção da Base de Conhecimento e, por fim, identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar à aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento dessas professoras.

Tomamos como fio condutor a ideia de que o apresentado ao longo deste trabalho constituiu-se em "pontas de icebergs". Ao compreendermos a base de conhecimento docente para o ensino como um grande iceberg, sabemos que há os níveis de acesso ao que ele é. Neste estudo acessamos

algumas de suas pontas, não sua totalidade. Há uma profundidade do iceberg – sua base de fato – à qual há pouco acesso. Isso abre brechas para pesquisas vindouras que pretendam mergulhar nessa tarefa. Reconhecemos então, os limites de nossa investigação e ao mesmo tempo jogamos luz ao que descobrimos. Assim, os conhecimentos que emergiram funcionam como pontas, as quais analisamos para construir a síntese que agora se apresenta.

a) Identificação de quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos por professoras experientes em suas interações com professoras iniciantes e licenciandas

Consideramos que o acesso aos conhecimentos da base do conhecimento para o ensino que as professoras experientes detém só foi possível pelas interações entre elas e as demais participantes da ReAD, tendo o diálogo intergeracional como condutor desse processo.

Quando analisamos as interações ocorridas por meio dos fóruns e dos *feedbacks* realizados pelas professoras experientes, ficaram evidentes os seguintes conhecimentos: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral (princípios e estratégias gerais de manejo de classe), conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo (matéria pedagógica), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos (fundamentos, históricos e filosóficos).

Assim, ao construir o caso de ensino que envolveu alfabetização e ao analisarem os planos de aula elaborados por professoras iniciantes e licenciandas, todos os conhecimentos citados se fizeram presentes. Podemos afirmar o mesmo, quando as professoras experientes apresentaram quais conhecimentos seriam necessários que licenciandos e professores iniciantes detivessem para o exercício da docência.

Poderíamos classificar os conhecimentos apresentados pelas professoras experientes como funcionais da profissão, ou seja, eles dizem respeito ao que se precisa dominar para ter funcionalidade para ensinar, estando relacionado aos conhecimentos práticos. Poulson (2001) indica que os professores apresentam um conhecimento funcional com o qual conseguem realizar a transposição didática. Assim, no cotidiano da sala de aula não se explicitam, muitas vezes, na prática sobre as relações entre o ensino e

planejamento, uma vez que o conhecimento geral não precisa se tornar explícito. Dessa forma, o processo de conhecimento sobre o conteúdo específico e sua aplicabilidade é mais complexa em professores polivalentes que atuam nos anos iniciais. Esses professores precisam fazer o movimento de conhecimento do assunto, sua transformação e articulação. Ou seja, precisam tornar um conhecimento em um conteúdo que possa ser aprendido.

Outro aspecto trazido pelas interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas é o caráter retrospectivo das narrativas, principalmente sobre o início da docência. Contudo, intuímos que ao relatarem sobre seu percurso formativo, as professoras experientes imprimem a retrospectão e a projeção sobre a docência. Nas palavras de Alcoforado (2014):

[...] o princípio de que é sempre a própria pessoa que, ao elaborar uma compreensão (sobre a totalidade ou parte) do seu percurso de vida, forma-se e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção de seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo, podendo imprimir uma continuidade temporal no presente e fazendo a sua projeção no futuro. Esse trabalho hermenêutico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção de que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores à pessoa, mas também no conhecimento de si própria, elegendo como recursos educativos, as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação, e em percursos profissionais. (ALCOFORADO, 2014, p. 78).

Nesta pesquisa a escuta dos relatos e das histórias que as professoras experientes nos permitiram ter acesso constituíram um desafio metodológico, pois foi necessário compreender que as memórias apresentadas faziam parte de um contexto específico. Assim, foram necessários movimentos de aproximação e de distanciamento do que era apresentado, resguardando suas singularidades e generalizações que encontrávamos na literatura da área de formação de professores.

b) Descrever a configuração da Base do Conhecimento para o ensino expresso pelas professoras experientes participantes do estudo

A partir das análises dos dados, podemos afirmar que a configuração da base do conhecimento para o ensino expresso pelas professoras experientes prossegue em construção, permeada por momentos de reflexão.

As narrativas permitiram-nos descrever como se apresenta a base de conhecimento para o ensino a partir dos olhares das professoras experientes, de hoje para seus passados. Assim, ao analisarmos suas trajetórias profissionais (a escolha pela profissão e a formação inicial), identificamos como essas trajetórias influenciaram no desenvolvimento profissional e na construção da base do conhecimento para o ensino.

Sendo a formação inicial o momento formal de construção da base de conhecimento, é essencial que essa possa acontecer a partir do pressuposto que tome a escola como *ethos* de aprendizagem da docência e assim, dos conhecimentos que possibilitem ensinar (MIZUKAMI, 2010). As narrativas evidenciaram que o modelo de formação de professores no Brasil requer atenção, pois mesmo sendo a formação inicial o começo da construção da base de conhecimento docente, essa precisa garantir, ao menos, conhecimentos para a inserção na profissão, como indicado no excerto:

A sensação que eu tinha no primeiro ano em que estive na sala de aula como professora é de que eu não sabia nada. Dessa forma, percebi que meus conhecimentos profissionais estavam sendo colocados em xeque e aos poucos fui me dando conta de que a formação inicial era só o começo de uma grande jornada. (Professora Paula, Relato sobre Início da Docência, Módulo 2- Início da Docência, 2016).

Quando analisamos a inserção à docência, destacando as fases da sobrevivência (com seus dilemas e dificuldades) e da descoberta (na qual se aprender a ensinar e a lidar com as situações em sala de aula). Na fase de sobrevivência identificamos elementos que influenciaram e construíram a base do conhecimento, quais sejam: contextos de inserção difíceis, receios, não-saberes, emoções, falta ou pouco apoio institucional, dilemas, processos de aprendizagem e lacunas da formação inicial. Assim, inícios adversos não criam boas condições para a construção da base de conhecimento para a docência. Reforçando o caráter situado da docência, as narrativas mostraram que os inícios não são iguais para todas as ingressantes: há aquelas que encontram apoio institucional e uma escola mais estruturada, impactando na construção de seus conhecimentos.

Mizukami (2002) et.al. indicam que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente requerem apoio aos professores em diferentes momentos de sua carreira. Para que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorram, é necessário considerar a escola como local de formação, os conhecimentos docentes devem ser reconhecidos, valorizados e serem pontos de partida para a formação e conhecer as especificidades de cada fase do desenvolvimento da docência. Assim, cada uma das fases do desenvolvimento profissional demandará necessidades formativas diferentes.

As narrativas nos mostraram que nem só de tristezas e dificuldades é esse início: além do choque da realidade (VEENMAN, 1984) também ocorrem as aprendizagens e as descobertas. E essas possibilitam a permanência. Contudo, não podemos perder de vista que essa etapa da descoberta não é um processo puramente individual: ele é atravessado pelas relações interpessoais travadas na escola. Assim, será no movimento de descobrir que sabem ensinar, que as professoras iniciantes irão consolidando sua base de conhecimento para o ensino.

Os processos de consolidação da expertise da prática são realizados por meio do aprimoramento da base do conhecimento para o ensino, ou seja, saber ensinar conteúdos e a lidar com as situações em sala de aula), desencadeando o sentimento de auto eficácia (via aprendizagem dos estudantes). Identificamos as variáveis na constituição da expertise da prática, por meio da análise de como professoras experientes refletem sobre o planejamento, avaliação, alfabetização e situações relacionadas à diversidade. Concluímos que as narrativas indicam que as professoras experientes apresentam uma base de conhecimento para o ensino consolidada no que se refere à alfabetização, e que essa mesma base ainda apresenta lacunas com o relacionado à diversidade. Contudo, aqui não há o tom acusatório. Sendo a docência um processo marcado pelos contextos nos quais está inserida, se há dificuldade em lidar com a diferença e com a diversidade socialmente, isso também se fará presente na escola.

Nesse processo, o conhecimento experiencial e funcional foram marcantes e isso contribuiu para os momentos de interação entre experientes, iniciantes e licenciandas. Outra característica da base de conhecimento para o

ensino é que essa nunca estará pronta, pois não se trata de um processo linear, como indicado pela professora Paula:

Atualmente, me sinto mais preparada e confiante para exercer a docência. Entretanto, quando mudo de série, principalmente se for uma série que nunca trabalhei bate novamente o medo e a insegurança do novo. O que diferencia é que esse medo e insegurança é superado mais rápido, pois já tenho conhecimentos prévios básicos do que é ser professora e de como agir em determinadas situações. (Professora Paula, atividade do encontro presencial, 2016).

Temos então, uma configuração de base do conhecimento para o ensino que não é fixa. Como indicado por Poulson (2001), a natureza das disciplinas escolares podem mudar não só com o tempo, mas o assunto que é ensinado também, bem como os pressupostos e valores de quem os ensina. Então, falar em uma configuração de base de conhecimento rígida é não considerar o aspecto da mudança constante.

Assim, indicamos que a configuração da Base do Conhecimento para o ensino é expresso em um conjunto de conhecimentos práticos e experienciais, apresentados pelas práticas pedagógicas relatadas pelas professoras experientes e de acordo com seus contextos de atuação.

c) Analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados e como são relacionados à construção da Base de Conhecimento

As narrativas revelaram que os processos de construção da base de conhecimento para o ensino são tortuosos e marcados pelos contextos de inserção e pelas condições de trabalho (infraestrutura, material, apoio institucional, remuneração).

Assim, ao rememorem a escolha pela docência, mesmo não sendo a primeira opção de carreira para algumas das professoras experientes, a falta de desejo inicial de ser professora não as impediu de buscarem o desenvolvimento profissional e de construírem uma base de conhecimentos para o ensino que primasse pela aprendizagem dos estudantes de suas turmas. Ao retomarem o início da docência, as professoras experientes relembrem as dificuldades pelas quais passaram, os apoios recebidos e como lidaram com situações adversas. Os sentimentos de angústia, de solidão, medo e frustração se fizeram elementos desse processo. Por não terem conhecimentos consolidados de como lidar com determinadas situações,

valem-se de estratégias que elas próprias um dia criticaram. Dessa forma, agem por impulso, se refazendo dos "sustos" e desafios diários para enfrentar outros e cada professora lidará de uma forma com as facetas da entrada na carreira. Algumas, devido aos contextos escolares, poderão viver mais o período de sobrevivência e outras mais o de descoberta.

Contudo, as possibilidades de ressignificação das situações difíceis foram possíveis por meio dos apoios institucionais e familiares, o sentimento de fazer parte de um grupo profissional, a emoção em perceber a aprendizagem das crianças. Como indicado pelas professoras experientes, o medo aos poucos foi dando lugar a um pouco mais de tranquilidade para continuar o caminho e isto foi possível por não fazerem o percurso sozinhas (ainda que a sensação de solidão seja presente). O processo de construção da docência e, conseqüentemente, da base de conhecimento, se faz no coletivo. É nesse coletivo que as amizades no ambiente de trabalho são ressaltadas e que auto-percepção sobre si e sobre seu trabalho, serão vistas por meio dos olhos de outros.

Sendo assim, esse processo de construção é uma construção social, forjada nas relações humanas, contextualizadas pela historicidade e cultura. Como todo processo social é moldado e se molda, ao mesmo tempo, pelas e nas relações interpessoais. Assim, a docência é um processo de socialização e de individuação.

Na ReAD, as atividades propostas buscaram a construção coletiva de conhecimentos sobre a docência, assim:

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional. (MIZUKAMI et al. 2010, p. 43).

As professoras indicaram que quando o processo é acompanhado, ele fica menos árduo, apontando que a preparação para a inserção à docência é fundamental, podendo amenizar o choque da realidade. Além da preparação, destacaram ainda a importância da formação continuada como forma de

melhoramento da prática e de auxílio para lidar com as situações que se apresentam na sala de aula.

Mesmo diante de situações muitas vezes adversas, a descoberta se sobrepôs à sobrevivência e junto com a resiliência forjaram as professoras experientes que conhecemos nesse estudo.

d) Identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar à aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento dessas professoras.

As narrativas das professoras experientes revelaram que o caminho da construção da base de conhecimento para o ensino não é linear, que ocorre de forma individual e coletiva, dependendo dos contextos nos quais as professoras estão inseridos.

Analisamos aqui o tripé: base do conhecimento, aprendizagem da docência e identidade docente, no qual a base do conhecimento atua como fortemente no processo de aprendizagem da docência e, conseqüentemente, auxilia a construção da identidade docente. Seguindo a perspectiva de desenvolvimento profissional docente como um *continuum*, devemos analisar o tripé como um processo, marcado pela não linearidade, por contradições e movimentos de acomodação e desestabilização.

Assim, esta pesquisa apoiou-se na perspectiva de que o desenvolvimento profissional de professores ocorre, entre outros processos, por meio de interações sociais, nos quais a aprendizagem da docência acontece a partir de diferentes fontes e experiências (experiências como estudante, na formação inicial e continuada etc), das quais se destaca o próprio ensino, que incrementa, e promove a base de conhecimento.

A investigação sobre a base do conhecimento da docência para o ensino trouxe ainda, aspectos intrigantes e desafiadores. Um dos desafios foi analisarmos as nuances de como os conhecimentos de professoras experientes pode ser apreendida por meio de atividades formativas, cujo objetivo era justamente discutir sobre a docência.

O fato de estarem em um ambiente virtual de aprendizagem possibilitou a interação entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas, as quais, geralmente, têm poucas oportunidades de refletirem sobre a profissão docente

e sobre suas especificidades. Refletir sobre a profissão docente é essencial para entendermos um aspecto trivial: conhecimentos para o ensino.

Ensinar está no centro da atividade docente. Ensinar é ao mesmo tempo ação da profissão e também é aspecto constituidor da identidade docente.

A profissionalização promove a apropriação da cultura profissional e favorece a construção da sua identidade profissional. Essa construção se prolonga ao longo da vida profissional. Assim, a profissionalização envolve aprendizagens de conceitos e capacidades, mas também valores e atitudes, constituindo uma postura profissional. (MORGADO, 2011, p. 797). O caminho da profissionalização para a profissionalidade depende de três pilares essenciais: competência profissional, cultura profissional e identidade profissional.

A competência profissional está relacionada ao saber profissional, que se caracteriza pela ação de ensinar. Ensinar um saber conteudinal para que os estudantes aprendam. Indo além dessa perspectiva, ensinar a aprender, ou seja, ser o mediador entre o saber e o aluno, torna o professor em profissional do ensino e constitui sua profissionalidade.

O saber profissional não é somente o domínio dos conteúdos científicos e dos conteúdos curriculares, mas deve ser aquele que mobiliza todos os conhecimentos para cada situação educativa concreta. Quando o professor se apropria da cultura, dos valores e das práticas características de sua profissão, começa a desenvolver sua identidade.

A construção da identidade docente está associada à construção de sua trajetória de vida, de sua formação e experiências que cada um teve ao longo da vida e de sua formação profissional. O sentimento de pertencimento a um grupo faz parte desse processo. (MORGADO, 2011).

A identidade docente, entendida como processo contínuo, pode assumir características diferentes em distintos momentos da vida. Essas identidades são marcadas pela multiplicidade de aspectos que se inter cruzam. Portanto, segundo o autor, seria mais adequado falar sobre identidades docentes e não identidade, devido ao seu processo múltiplo.

Assim, saber e identidades profissionais contribuem para outro conceito fundamental: a profissionalidade docente. Definida como "aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor." (GIMENO SACRISTÁN apud MORGADO, 2011, p. 798).

Nesse contexto, a profissionalidade docente constrói-se de forma progressiva e contínua, no desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciando-se na profissionalização e prolongando-se ao longo de toda a vida no trabalho.

Assim, entender o que é necessário para ensinar, é fundamental para delinear políticas de formação inicial e continuada e para construir planos de carreira, contemplando aspectos do desenvolvimento profissional, desde a inserção profissional nas escolas até o fechamento do ciclo profissional.

No caso específico de nossa pesquisa, identificar e compreender os conhecimentos da docência para o ensino expressos por professoras experientes, em suas interações com iniciantes e licenciandas, é importante para entender tanto os aspectos constituintes dessa base como também para pensarmos a docência como um continuum, uma vez que, há poucos estudos sobre essa fase da carreira.

A READ funcionou para as professoras experientes como uma forma de "por-se em questão", como indicado por Huberman (1995). Ou seja, por estarem na fase de estabilização ao invés de tenderem para a fase do distanciamento, investiram em outras formas de atuação, participando como co-formadoras de outras professoras iniciantes e de licenciandas.

A partir das narrativas profissionais das professoras experientes deste estudo, percorremos os caminhos que as formaram e as formam, considerando seus olhares em retrospectiva do próprio processo de ser professora.

Quando as professoras experientes expuseram suas narrativas e analisaram as das iniciantes e das licenciandas – em tempos e espaços diferentes dos seus – elas se reconheceram em tal processo e explicitaram para as iniciantes o quão semelhantes foram seus inícios. Isso só ocorre porque, como indicado por Hargreaves (2005), os professores do meio de carreira, que é onde se encontram as professoras experientes deste estudo, já percorreram metade do caminho da docência e podem, por meio de sua experiência, aconselhar as iniciantes.

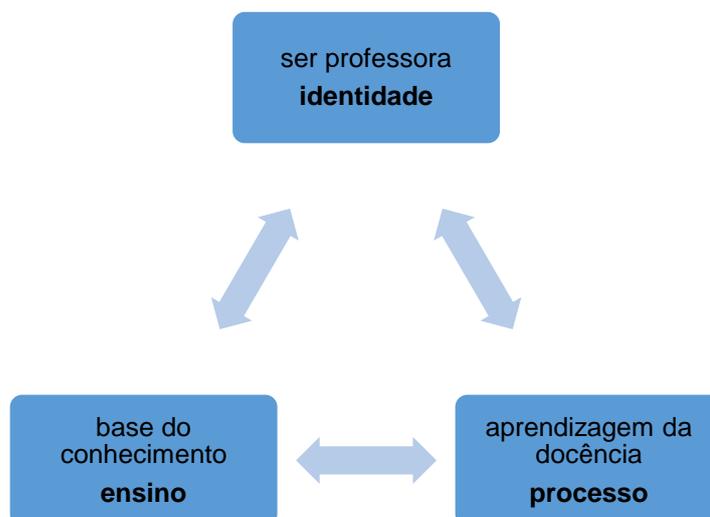
Assim, por meio das narrativas das professoras experientes deste estudo, pudemos refletir sobre a formação docente, de modo geral, seguindo movimento parecido com o realizado por. Para ela:

A formação, conforme as narrativas, possibilitou que os professores percebessem a dinâmica do conhecimento, reconhecendo a necessidade de estabelecer novas relações nos contextos de suas práticas. Ou seja, nossos interlocutores realçam que, a partir da formação inicial, re-elaboraram suas concepções sobre ensinar/aprender, sobre ser professor e, principalmente, acerca da necessidade de investir no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais. Ou seja, na perspectiva da pesquisa narrativa consideram-se as dimensões históricas e socioculturais dos sujeitos nela implicados, compreendendo sua fecundidade por possibilitar aos partícipes a possibilidade de um novo olhar sobre a formação e a prática pedagógica. (BRITO, 2007, p. 35).

Assim, quanto mais as professoras constroem e solidificam a base do conhecimento, suas identidades profissionais são fortalecidas.

Se o centro da atividade docente é o ensino, compreende-se que, percebendo que se sabe ensinar, constrói-se a identidade como professora. Ainda que as identidades não sejam fixas e estáticas, a consolidação da base do conhecimento auxilia nesse processo identitário. Entender-se como professora, ou seja, assumir a identidade docente, é algo que perpassa a consolidação da base docente. É o saber ensinar conteúdos e perceber a aprendizagem dos estudantes que dá forma à essa identidade. Tudo isso está diretamente relacionado à aprendizagem da docência. Poderíamos apresentar tal processo com a seguinte imagem:

Figura 9 - Esquema de representação do processo de aprendizagem da docência.



Fonte: Elaboração própria.

O que distingue o professor de outras profissões é o ensino. Saber ensinar está diretamente relacionado à imagem de pertencimento à profissão docente e à aprendizagem da docência. Assim, para ser considerada professora, deve-se dominar determinados conhecimentos, como os indicados por Shulman (2005), que dizem respeito àquela profissão e, além disso, dominar os códigos da cultura escolar. Logo, fazer parte e entender a cultura escolar é um processo de socialização profissional.

Será a socialização dos momentos das descobertas que alentarão licenciandas e iniciantes. É como se as experientes, de certa forma, utilizassem do mesmo conselho dado pela mãe da professora Ana Luiza: "calma, hoje foi seu primeiro dia. Com o passar do tempo você vai pegando o jeito".

As professoras experientes promovem o diálogo intergeracional, por meio da ReAD, ao socializarem as experiências e as trajetórias percorridas por cada uma das participantes até aquele momento. Possibilitam assim, uma perspectiva de construção da docência no coletivo.

Mas podemos nos perguntar: "seria esse pegar o jeito", anunciado pela mãe da professora Ana Luiza, que indicaria a transformação de iniciante em experiente? Seria esse "pegar o jeito" a consolidação da base do conhecimento para o ensino?

Respondemos essas perguntas a partir da metáfora da metamorfose da lagarta em borboleta.

O tornar-se professora experiente é algo que ninguém vê, tal qual as lagartas que se transformam em borboletas. Mesmo quando observamos tal fenômeno, vamos percebendo as mudanças em suas fases: lagarta, casulo e borboleta.

No casulo as lagartas estão mergulhadas no que seria a inserção das professoras na vida das escolas. Será em silêncio e aos poucos que a transformação se dará. As lagartas utilizarão todo o alimento que consumiram para poder transformarem-se e criarem os novos corpos. Não vemos esse processo em absoluto e nem temos acesso à complexidade de como aquela metamorfose ocorreu. Vemos nuances dela: percebemos que o casulo vai se alterando.

Contudo, o processo de transformação pode ser atrapalhado pelas condições externas: um casulo que fique exposto às chuvas ou ameaças de

outros seres, pode não se desenvolver. Com a docência seria assim também. Será no casulo que a construção da identidade docente se dará e que os conhecimentos serão adquiridos, alimentados e construídos.

Assim, ocorre um processo parecido com as professoras iniciantes: vão se alterando, lentamente, em seus casulos e assim, meio que sem avisar, elas se transformam em borboletas!

O tornar-se professora – ver-se e ser vista pelos olhos dos outros como tal – está diretamente relacionado à consolidação da base do conhecimento para o ensino. Como observamos nas narrativas trata-se de uma construção silenciosa, que é realizada no dia-a-dia da escola e nem sempre nas melhores condições para isso. Contudo, diferentemente das lagartas que se transformam em borboletas, o tornar-se docente não é um processo natural, mas induzido.

A construção a base do conhecimento e sua consolidação ocorrem de forma silenciosa e invisível aos olhos de quem convive com as professoras e, muitas vezes, pode ser algo que nem elas próprias percebam ou são pouco questionadas sobre isso.

Quem de nós, professoras, acorda um dia antes de ir para a aula, se olha no espelho e diz: "Agora aprendi a ser professora. Pronto!"

Tal afirmação torna-se ainda mais improvável quando nos encontramos no início da docência. As dificuldades constantes, os medos, as frustrações e tantas vezes a falta de tempo para refletir sobre esse período impedem que se observe a transformação pela qual estamos passando.

Não percebemos as transformações que ocorrem em nosso cotidiano. Estamos preocupadas demais pensando em nossas turmas e no porquê alguns estudantes ainda não conseguiram aprender. Estamos ocupadas demais planejando os conteúdos, as melhores metodologias e quais estratégias utilizar na segunda-feira de manhã. Estamos ocupadas em tentar gerenciar a sala de aula, a indisciplina, a fazer cartazes, a preencher cardenetas ou diários de classe e a planejar avaliações.

Também estamos preocupadas com o que pensam sobre nossa ação pedagógica: se os familiares nos acham boa professora, se temos o respeito das demais colegas e a admiração da gestão da escola. Queremos o reconhecimento do nosso trabalho, afinal, é pelo trabalho que seremos

lembradas como professoras. E ninguém quer ser lembrado como um professor ruim.

Queremos deixar nossa marca. Queremos ver a aprendizagem dos estudantes, pois isso significa que consigo desempenhar bem nosso "ofício". Bom, pelo menos deveria ser assim, ou seja, o bom desempenho dos estudantes pode dizer muito sobre a atuação dos professores. Lógico que há as variáveis nas quais os professores não podem intervir e tampouco alterar. Não negamos assim, que os contextos familiares, sociais, emocionais e biológicos tenham impacto na aprendizagem dos estudantes, mas acreditamos que a atuação docente pode, no mínimo, alterar um pouco tais variáveis.

Professores estão sempre muito ocupados e preocupados para perceberem e pensarem sobre seu processo de aprendizagem da docência e que essa se faz no dia a dia da vida em sala de aula. Com acertos e erros. Sobre pouco tempo para pensarem sobre os conhecimentos dos quais são detentores. Os conhecimentos que docentes possuem podem ser guardados apenas para eles, como um mistério ou como seu tesouro. Afinal, que profissão é essa que tem como distinção, o ensinar a outras pessoas coisas que elas não sabem?

No senso comum a profissão docente é permeada por mistérios. Uns acreditam que se nasce professor, uma vocação para atender a um chamado. Outros dirão que não sabem ao certo em que momento se tornaram professores e muito menos como sabem fazer o que fazem. Contudo, pouco se pergunta aos professores sobre o que sabem fazer e como aprenderam. Muito menos por quê fazem. Ou seja, se isso não é questionado, é pouco provável entender como pode ocorrer o processo de construção a base do conhecimento e a aprendizagem da docência.

É como se essa construção ocorresse em silêncio, tal qual a transformação das lagartas em borboletas. Admiramos a beleza das cores das borboletas, mas pouco sabemos sobre como chegaram aquele estágio.

Com as professoras ocorre algo parecido. Vemos os resultados de seu trabalho, que se concretiza na aprendizagem dos estudantes, mas pouco sabemos sobre o processo. E quanto mais experientes forem as professoras, mais misterioso ficará tudo isso.

Não raro, quando ainda estudantes do curso de Magistério ou de Pedagogia, e estamos nos estágios de práticas, nos perguntamos admirados: "como a professora faz isso? Como sabia que os estudantes agiriam de tal forma? Como consegue fazer tudo isso sem se perder em meio ao turbilhão da sala de aula? Como consegue atender às demandas de tantos estudantes e manter o ritmo daquilo que está tentando ensinar? Como consegue falar e ser ouvida?"

Tudo parece um grande mistério! E quanto mais observamos professoras experientes em seu cotidiano em sala de aula, mais impressionante fica. Quem observa de fora não consegue entender como tudo aquilo ocorre e nem onde/como aprenderam tudo aquilo.

Quando somos professoras iniciantes, queremos saber como aquelas professoras experientes conseguem fazer o que fazem. E para nós, iniciantes, tudo ainda parece muito difuso. Não entendemos, estamos ocupadas demais em sobreviver.

A experiência docente encanta porque ela se mostra como algo natural. Não estamos vendo o processo, mas os resultados. Resultados de um início que pode ter sido tão angustiante quanto das que hoje são professoras iniciantes. Resultados das influências do que foi aprendido na formação inicial e continuada, mas também dos ensaios de erro-acerto da prática.

Portanto, buscar compreender a experiência docente, principalmente no tocante à base de conhecimento para o ensino, é tentar desvendar parte de um mistério. Parte. O todo ficará guardado com as turmas e salas de aulas pelas quais as professoras experientes passarem. As suas turmas serão as testemunhas da aprendizagem da docência de cada professora. Guardarão consigo muitos segredos de seus acertos e de seus medos.

À nós coube, por meio desta pesquisa, realizar o que Poulson (2001), baseando-se em Shulman (1987), determinou como papel dos pesquisadores e dos profissionais: trabalhar para desenvolver as representações codificadas da sabedoria pedagógica e da prática dos professores. Assim, ao invés de apontar o que as professoras não sabem, evidenciamos o que sabem e fazem, indicando como conhecimento docente é complexo.

Em diversos momentos das análises e das reflexões sobre as narrativas, me vi naquelas histórias e contextos relatados pelas professoras experientes.

De certa forma, o fato de desempenhar por tanto tempo a profissão docente possibilitou um olhar a partir de dentro, mas que teve como missão estranhar o familiar e reconhecer as semelhanças entre os processos narrados.

Ao longo deste trabalho, compreender e analisar as pontas dos icebergs, constituiu o que Poulson (2011) chamou de construção de pontes para transferir o conhecimento tácito para o explícito, na tentativa de evidenciar a prática tácita e a prática dos conhecimentos docentes explícitos. Realizamos isso, pela emersão possibilitada pelas interações intergeracionais vivenciadas na ReAD e por meio de nossa pesquisa. De certa forma, as professoras desse estudo "desprivatizaram sua prática" (COCHRAN-SMITH, 2012) ao apresentarem seus relatos de início de docência e ao interagirem com as outras professoras experientes, com as iniciantes e com as licenciandas. Transformaram, assim, o ato de ensinar em ato colaborativo. E aqui, é preciso admitir a coragem dessas professoras ao mostrarem suas fragilidades e angústias, principalmente no início da docência, e também de apresentam o "caminho das pedras" a quem está iniciando o percurso. Ao fazerem isso, mobilizaram a perspectiva de docência solitária para a docência compartilhada, imprimindo a socialização de trajetórias profissionais e de práticas pedagógicas possíveis a partir de contextos reais.

Mostraram, assim, que o caminho e a construção da docência é marcado pelas individualidades de percursos, mas que não se faz sem interações com os demais colegas de profissão, com os estudantes e seus familiares, com a gestão da escola e com os contextos escolares mais amplos. Dessa forma, tornaram reais a perspectiva de uma docência compartilhada e coletiva, podendo ser entendida como uma comunidade de aprendizagem prática sobre a docência e o ato central de ensinar.

Nossa pesquisa retomou alguns aspectos a respeito do desenvolvimento profissional docente já mencionados em outros contextos, como evidencia por Fernandes (2014):

De acordo com os participantes no estudo realizado, o desenvolvimento profissional é um processo complexo, envolvendo vários agentes e contextos, desde a formação inicial à contínua, situando-se esta muito para além das ações de formação, sendo ainda salientada a importância do trabalho colaborativo entre docentes e a auto formação. Estes resultados apontam para a importância de repensar nas culturas organizacionais da escola, sendo imprescindível que os professores desenvolvam um trabalho

colaborativo que contribua para uma cultura de escola verdadeiramente integradora. (FERNANDES, 2014, p. 88).

Observamos que nas interações travadas entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas, foram expostas as incertezas e possibilidades sobre a docência em diferentes momentos do desenvolvimento profissional.

Retomamos aqui, a perspectiva de Nóvoa (1997) na defesa de que é preciso compreender como cada um de nós constrói conhecimentos, e como lhe atribuímos sentidos de acordo com nossas características pessoais e de nossas trajetórias de vida, considerando os contextos onde agimos e interagimos com demais pessoas. Com isso, os conhecimentos construídos e ressignificados pelas professoras experientes e expostos por elas devem ser entendidos como uma construção coletiva da docência, perpassada pelas políticas de formação docente, pelas ideologias de cada governo (federal, estadual e municipal) que impactaram na construção de propostas curriculares e incidiram nas práticas pedagógicas. esses aspectos tornam ainda mais complexa a profissão docente e ao mesmo tempo a abala sua profissionalidade. Alcoforado (2014) nos assessorou nessa discussão ao apontar que:

Então, podemos concluir que os professores se encontram face à necessidade de continuarem a construir uma identidade profissional, num contexto de crise das profissões, tal como as conhecíamos. Se é verdade que esta construção tem acontecido sem que alguma vez tivessem vivenciado, na plenitude, a totalidade das dimensões que constituíam as profissões, no sentido mais tradicional do conceito, o desafio que se coloca é, ainda, por isso mesmo, mais necessário e aliciante. Procurando um desenvolvimento sustentável, baseado, em simultâneo, na autonomia individual e coletiva e na responsabilidade pela sua ação e pela promoção do bem-estar dos grupos de pertença, temos sido levados à tentativa de reabilitação do essencial da relação das pessoas com os seus grupos identitários e de todos com o trabalho, colocando, no centro desta busca, o conceito de profissionalidade. (ALCOFORADO, 2014, p. 70).

Assim, buscamos tornar explícitos os conhecimentos da base para o ensino de professoras experientes. Temos a consciência de que muitos dos conhecimentos tácitos encontram-se no quase inatingível da base, requerendo novas pesquisas sobre a temática. Contudo, temos a certeza de que conseguimos acessar e compreender um pouco as pontas desses *icebergs!*

Em movimentos de aproximação, distanciamento, de construção e reconstrução de conhecimentos foram feitos os registros dessa tese.

Movimentos de aproximação do que é a docência. Profissão essa, marcada ainda por muitas incógnitas a respeito de seu processo de construção, principalmente com relação à constituição dos conhecimentos que lhes são próprios. Parece-nos, a partir das análises dos dados, que a docência se apresenta como uma profissão com um propósito (CORTELLA, 2016): ao mesmo tempo em que é meio de subsistência, é também uma forma de transformar e marcar a presença no mundo. Poucas profissões conseguem fazer tal movimento, afinal, nos lembramos de nossos professores.

Durante o processo de escrita desta tese, o olhar ao mesmo tempo próximo das situações relatadas nas narrativas das professoras e o distanciamento necessário para o exercício da pesquisa, imprimiu e renovou a força da escrita. Assim, conhecer histórias de professoras experientes mostrou-se com toda a sua força e potencialidade. A força da escrita remete à nossa humanidade, ao passo que inscrevemos e marcamos o mundo por meio de nossas histórias. É a potencialidade do poder da escrita, que nos revela outros pontos de vista, nos transformando ao mesmo tempo que transforma o mundo, dando sentido ao que fazemos. Registramos aqui, nós e as narrativas das professoras, nossa forma de existirmos no mundo!

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança, coordenação. nº ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALBUQUERQUE, S. B. G. de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 136 f. Mestrado em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411343>> Acesso em: 20 de mar. de 2018.

AMORIM, A. L. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998. In. CANDAU, V.M. (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.83-99.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr.2012.

AQUINO, L. de L. A. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 2009. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. nº ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.111-130.

BEGIC, J. et al. Opinions of University Music Teachers on the Musical Competencies Necessary for Primary Education Teachers. **International Journal of Higher Education**, v.6 n1 p197-208 2017.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. nº ed. Madrid. La Muralla. 2001.

BORGES, M. C. A. **O estágio probatório e a formação continuada do professor em início de carreira**. 2002. 101f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2002.

BORGES, F. V. A. **Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria : desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de jan. de 2017.

BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... Narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 12, n. 17, jul./dez. 2007.

BUENO, M. C. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista- UNESP- Rio Claro -SP, 2016.

CALHA, A. O uso da autobiografia na educação de adultos: modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71 e227168 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227168>> Acesso em: 20 de Nov. 2018.

CANDAU, V. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

CAPELO, R.; POCINHO; M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 175-184, out./dez. 2014. Editora UFPR.

CARDOSO, I. A. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades** no curso de pedagogia da UFSCar. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 263f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CARLISLE, J. et al. A Framework for Analysis of Case Studies of Reading Lessons, **Journal of Education and Training Studies**, 2013.

CARVALHO, S. M. **De volta ao lugar de aluna: as relações docência-discência na formação de professoras**. 2012. 164f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. A. Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time, **Kappa Delta Pi Record**, 48:3, 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

CORSI, A. M. **Professoras Iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu, MG. **Anais...Caxambu: ANPED, 2005**. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CORTELLA, M. S. **Por que fazemos o que fazemos?: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso**. 2013. 276f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- São Carlos, 2013.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente**. Porto- Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M A.; COUTINHO, C. (Orgs.). **Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências** Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 101-130. ISBN: 9789898557414.

DEIMLING, N. N. M. (2014). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. Tese (Doutorado em XXXX). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2014.

DISCOLL, K. Primary School Mathematics Leaders' Views of Their Mathematics Leadership Role. **Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Research Group of Australasia (MEGA)** (40th, Melbourne, Victoria, Australia, 2017).

DIX, S.; CAWKWELL, G. The Influence of Peer Group Response: Building a Teacher and Student Expertise in the Writing Classroom. **English Teaching: Practice and Critique**, 2011.

DRESSLER, R. Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners. **TESL Canada Journal**, v.32 n1 p42-52 2014.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. nº ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. nº ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, M. H. G. A. **Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: percepções de professores experientes**. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08183int.rtf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

FRANÇA, E. S. **Diferenças na sala de aula de ciências: conhecendo as práticas de professoras do ensino fundamental**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2009.

FRANCO, M. A. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 2016 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007, 240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

GARCÍA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de La vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório preliminar de pesquisa**. São Paulo: Fundação Vítor Civita, 2009

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

_____. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 71-87.

GIBSON, S. Reading Recovery[R] Teacher Expertise: Gaining and Structuring Content Knowledge for Early Literacy Intervention. **Literacy Teaching and Learning**, 2010.

GIDDENS, A. **Sociologia**. nº ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GOBATO, P. **Características da identidade do mentor em construção**: Programa de Formação Online de Mentores. 2016. 202f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- São Carlos, 2016.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. n. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97- 110.

_____. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: PEREIRA-DINIZ, J.E. LEÃO, G. (Orgs.).

Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 109-131.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira:** entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GROSSMAN, J.; CAWN, B. **Ambitious Leadership: A Case Study of Aligning English Curriculum to College- and Career-Ready Standards at Cardenas, New Leaders,** 2016.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação: registro de um percurso,** 2002. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>. Acesso em 10 set. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** nº ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educational change takes ages:** life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Revista Teaching and Teacher Education.* 21, 2005.

_____. Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education,** n. 21, p. 967-983, 2005.

HATTIE, J. A. C. **Teachers make a difference:** What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia, 2003. Retrieved from <http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/>. Acesso: 20 jun. 2016.

HERMANN-WILMARTH, J. M. et al. Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility– **Journal of Language and Literacy Education,** 2017.

HERNANDEZ, D. PreK-3rd: Next Steps for State Longitudinal Data Systems. PreK-3rd Policy Action Brief. No. Eight. **Foundation for Child Development,** 2012.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. La profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, v. 340. p. 41-49. 2006.

INGLIS, G. Reconstructing Parents' Meetings in Primary Schools: The Teacher as Expert, the Parent as Advocate and the Pupil as Self-Advocate. **Center for Educational Policy Studies Journal**, 2012.

JENSEN, B. et al. "Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems". Washington DC: **National Center on Education and the Economy**, 2016).

LEAL, P. H. **A educação física no ciclo II do ensino fundamental**: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 2011. 185 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.

LEE, K. **Professional Learning to Nurture Adaptive Teachers**. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Conference on Educational Technologies (ICEduTech) (Kuala Lumpur, Malaysia, Nov 29-Dec 1, 2013).

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no início da docência**. 2011. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E .F.de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n.15. p.138-160, jan./jun.2007. Disponível em: [≤https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>](https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161) Acesso em: 15 mar. 2016.

LIMA, M. D. F. **Formação de Docentes em Serviço**: o processo formativo da experiência de estágio supervisionada. 2005. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

LIU, C. et al. Preliminary Exploration of the Mental Health Education Competency Survey of Primary and Middle School Head Teachers. **Journal of Education and Training Studies**, 2014

LUDKE, M.; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1159-1180. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000400005. Acesso em: 25 jul. 2015.

MACIAS, A. Teacher-Led Professional Development: A Proposal for a Bottom-up Structure Approach. **International Journal of Teacher Leadership**, v8 n1 p76-91 Spr 2017.

MAGEN-NAGAR, N.; PELED, B. Characteristics of Israeli School Teachers in Computer-Based Learning Environments. **Journal of Educators Online**, 2013.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Revista Educar** 30, 2000.

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

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. 2005. Acesso em: 11 mar. 2015

_____. **A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?** **Revista Exitus**. v.02, nº 01. Jan/Jun, 2012. P.79-94.

MASSACHUSETTS. Listening to Experts: What Massachusetts Teachers Are Saying about Time and Learning and the Expanded Learning Time Initiative, 2012.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes**: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. 256f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

MATIAS, B. F.. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MATIJASCIC, M. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338. Acesso em: 19 set. 2017

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MILNE, L.; EAMES, C. Teacher Responses to a Planning Framework for Junior Technology Classes Learning outside the Classroom. **Design and Technology Education**, 2011.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: Reali, A.M.M.R & Mizukami. (Orgs). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. EdUFSCar, INEP, COMPED, 2000. p. 151-174.

_____. **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. nº. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-236.

_____. **Formação de Professores**: Tendências Atuais. nº ed. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 14-22.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. V. 29, n.02. p.33-49- 2004, Santa Maria.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 11-9, ago./dez. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 13 abril de 2018.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORICONI, G. M. et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC: Relatórios técnicos**, 52, São Paulo: FCC, 2017.

MOURA, T. A. **Práticas de alfabetização de a professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes**. 2016. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, 2016.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. n. ed. Portugal: Porto, 1992. p. 9-30.

_____. Histórias de Vida. In: Departamento da Educação Básica. **Educação de Adultos**. Lisboa: DEB, 1997, p. 58-69.

_____. Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: **CONGRESSO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA**, IV., 2014, Curitiba. Materiais do Congresso. Curitiba: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://congressoprinc.com.br/home>>. Acesso em: 16 maio de 2018.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid- Espanha. nº 46/9. Editora Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISS: 1681-5653. Set.2008.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 20, p. 289-305, 2011. Disponível em: <www.periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em: 15 jan.2018.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade** [online], vol.25, n.89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>> Acesso em: 30 jul. 2013

OLIVEIRA, J. R. **Relações estabelecidas entre professores de Matemática do ensino médio e livros didáticos em diferentes fases da carreira**. 2014. 163 f. Mestrado em Educação Matemática. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T.M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de interação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2009, p.41-88.

OLIVEIRA, M.C.C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2013.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n. 34, p. 07-16, jan/abril. 2007.

OYENIRAN, R.; ANCHOMESE, I. B. Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals. **Journal of Educational Issues**, v4 n1 p148-173, 2018.

ÖZTÜRK, A.; DOGAN, G. Effective Children's Rights Education from the Perspectives of Expert Teachers in Children's Rights Education: A Turkish Sample. **Journal of Education and Learning**, 2017.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAWAN, F.; FAN, W. Sustaining Expertise through Collaborative/Peer-Mediated and Individual Reflections: The Experiences of Chinese English Language Teachers. **Teacher Education Quarterly**, v41 n4 p71-88 Fall, 2014.

PEDRINO, M. C. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PIERI, G. S. de. **Experiências de ensino e aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIRES, S. M. **Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do campo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

POLAT, E. et al. Adaptive Web-Assisted Learning System for Students with Specific Learning Disabilities: A Needs Analysis Study. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 2012.

POLLY, D. Supporting Mathematics Instruction with an Expert Coaching Model. **Mathematics Teacher Education and Development**, 2012.

POULSON, L. Paradigm lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. **British Journal of Educational Studies**, v. 1, n. 49, 2001. p. 40-55.

PRÍNCEPE, L.M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. 231f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP- São Paulo, 2017.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M.S.B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, 06.n.11, p.23-34, ago/dez.2014.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

_____.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**, São Paulo, v. 12 n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10369/14692>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo**: diálogo entre professor experiente e professor em formação. 2013. 149 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2013.

RHEINGOLD, A; SEAMAN, J. The Use-Value of Real-World Projects: Children and Local Experts Connecting through School Work. **Dialogic Pedagogy**, 2017.

RINALDI, R. P. **Computer Science in the education**: a resource for learning and professional development of teacher-mentors. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa *online*. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2005.

RODRIGUES, M. C. C. **Contribuições de um projeto de formação *on-line* para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RODRIGUES, M. C. C.;REALI, A. M. M. R. . Os anúncios das vozes de professoras em memorial de formação docente on-line. **Revista Eletrônica de Educação**.v. 8, p. 15-33, 2014.

RYAN, S. et al. Strengthening the Math-Related Teaching Practices of the Early Care and Education Workforce: Insights from Experts. **Policy Report. Center for the Study of Child Care Employment**, University of California at Berkeley, 2014.

SALINAS-SILVA, V. et al. Defining Primary Geography from Teachers' Expertise: What Chilean Teachers Mean by Geography. **Review of International Geographical Education Online**, v5 n2, p. 166-184, Sum, 2015.

SAMPSON, D. International Association for Development of the Information Society, 2014. Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS). **International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA)** (11th, Porto, Portugal, October 25-27, 2014).

SANCHÉZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. n. ed. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, B. de S.; GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Entrevista para a Revista Globalisation, Societies and Education em 07/01/2004).

SANTOS, L. L. C. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-252.

SANTOS, M. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, C. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

_____. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 88-99, 2013.

SAVARD, A.; CYR, S.. A Waterfall Model for Providing Professional Development for Elementary School Teachers: A Pilot Project to Implement a Competency-Based Approach. **Global Education Review**, v5 n3 p165-182 2018.

SAVIANNI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHLEICHER, A. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, **International Summit on the Teaching Profession**, OECD Publishing, Paris, 2016 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>>. Acesso em: 10 jan.2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SHIMURA, T. Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise. **Review of International Geographical Education Online**, v5 n2, p. 151-165, Sum, 2015.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2 (2005).

SILVA, P. B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. IN: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. (Org.). **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 27-53.

SILVA, D. D. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2008.

SILVEIRA, M. F. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

SONMARK, K. et al. Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study", **OECD Education Working Papers**, No. 159, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-em>>, 2017. Acesso em: 02 jan. 2018.

SOUSA, R. M. **Professores Iniciantes e Professores Experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na Docência. 2015 151 F. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, M. E. V. **Culturas, realidade e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em questão**. V. 25, n11, 2006.

SRIPAI, S.; WANAWAN, K. Latent Profile Analysis of the Good Teacher Characteristics in the 21st Century in the Northeastern Region of Thailand. **Educational Research and Reviews**, 2018.

SUPOVITZ, J. et al. From the Inside In: Common Core Knowledge and Communication within Schools. **AERA Open**, 2016.

TÂNIA, S. L. S. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TAKAHASHI, A. The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. **Mathematics Teacher Education and Development**, v16 n1, 2014.

TAKAHASHI, A. Recent Trends in Japanese Mathematics Textbooks for Elementary Grades: Supporting Teachers to Teach Mathematics through Problem Solving. **Universal Journal of Educational Research**, v4 n2 p313-319 2016.

VAILLANT, D. A inserção profissional nos sistemas educativos, programas e experiências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Mesa redonda...** Curitiba, 2014. 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar** – as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAN BOXTEL, J. M. Common core expertise for special education teachers: what do special education administrators think is important? **Teacher Education Quarterly**, v44 n3 p57-73 Sum 2017.

VASQUES, A. L. P.. **Estágio supervisionado na formação docente em serviço**: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores. 2012. 300 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesing. **Internet and Higher Education**, n. 13, p. 60-65, 2010. Disponível em: <<http://www.anitacrawley.net/Articles/Vaughan2009.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-174, 1984.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso>. Access on 31 Jan. 2018.

WILL, D. E. M. **Aprendendo a ser professor**: relações entre contexto de trabalho e formação inicial. 2004. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

YU, Y.; HUNT, J. A. Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education. **Global Education Review**, 2016.

YUSOP, Y. et al. The Needs Analysis in Self-Concept Module Development Malaysian Online. **Journal of Educational Sciences**, 2015.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. [online]. vol. 29, n.

103, p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento para participação da pesquisa



REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (ReAD) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
portador(a) do RG _____, participante da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), projeto sob a coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, fui informado(a) de que os objetivos desse projeto são:

- Promover a criação da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), de caráter híbrido, voltada para a formação e desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional;
- Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletiva) e desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes e experientes;
- Favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente, construção de práticas e enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência.

Fui informado (a) de que minha participação não é obrigatória. A qualquer momento posso desistir de participar e retirar meu consentimento. Além disso, minha recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo a mim no presente ou no futuro.

Também fui informado (a) de que poderei participar da ReAD sem participar da pesquisa e que esta não participação na pesquisa não ocasionará nenhum prejuízo a mim no presente ou no futuro.

Informaram-me que não há existência de contrapartida financeira e que a participação nesse projeto não implicará em ônus financeiro para mim.

Fui informado (a) de que minha participação na ReAD, embora seja realizada da forma mais amena possível, poderá gerar cansaço físico e mental e fatores de estresse (como por exemplo, dor de cabeça, choro, angústia, tristeza), uma vez que ao compartilhar informações poderei expor minha vida profissional e pessoal. Contudo, fui informado(a) de que as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre minha participação.

Em relação aos benefícios desta pesquisa, fui informado(a) de que a participação na ReAD poderá contribuir com a minha formação, ocasionando trocas de saberes com os demais participantes do projeto, bem como se estabelecendo enquanto um momento de reflexão.

Para o levantamento dos dados serão utilizados os depoimentos apresentados nos fóruns de discussão e nas tarefas entregues ao longo do curso. Assim, minha participação nesta pesquisa consistirá na interação com a pesquisadora, equipe da pesquisadora e com as demais colaboradoras da pesquisa.

Fui informado(a) de que os resultados desse projeto poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, assegurando-me sigilo total sobre minha participação. Declaro ter recebido os devidos esclarecimentos sobre o referido projeto e, ainda, estar ciente de que minha participação é voluntária. Afirmando possuir todas as condições e habilidades necessárias para utilização de computadores e recursos de conectividade e serem verdadeiras as informações dos dados informados para minha inscrição, deixando os comprovantes à disposição, a qualquer momento em que forem solicitados.

ACEITO

NÃO ACEITO

(Local) _____, _____ de _____ de 2016.

(Assinatura) _____

(Nome por extenso)

Assinatura da coordenadora do projeto _____

Telefones para contato: 16 98218-0824

16 99221-8835

Atenciosamente,

Equipe do Projeto Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

ANEXO B: Formulário de certificação para professoras experientes

**PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA - ReAD**

FORMULÁRIO DE CERTIFICAÇÃO PARA DOCENTES

DADOS PESSOAIS

NOME COMPLETO: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/____ IDADE: _____

GÊNERO: _____

COR-RAÇA (SEGUNDO CATEGORIAS DO IBGE):

 Branca Parda Preta Amarela Indígena

ENDEREÇO: _____ Nº: _____

COMPLEMENTO: _____

BAIRRO: _____

CEP: _____

CIDADE: _____ UF: _____

CPF: _____

RG: _____

TELEFONE(S): _____

CELULAR: _____

E-MAIL: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

GRADUAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE REALIZOU A GRADUAÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO:

() NÃO

() SIM – QUAL? _____ ANO DE CONCLUSÃO _____

ESTÁ CURSANDO OUTRA GRADUAÇÃO?

() NÃO

() SIM – QUAL? _____ EM QUE SEMESTRE ESTÁ? _____

REALIZOU PÓS-GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO

SE REALIZOU, INDIQUE O NÍVEL: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

SE REALIZOU, EM QUAL ÁREA? _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

ESTÁ CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO

SE ESTIVER, INDIQUE O NÍVEL: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

SE ESTIVER, EM QUAL ÁREA? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

INSTITUIÇÃO EM QUE POSSUI VÍNCULO EMPREGATÍCIO: _____

HÁ QUANTO TEMPO POSSUI O VÍNCULO? _____

ESCOLA ONDE ATUA: _____

A ESCOLA ONDE VOCÊ ATUA É: () MUNICIPAL () ESTADUAL () PRIVADA

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NESTA ESCOLA? _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR (incluindo todos os níveis/etapas de ensino pelos quais tenha passado)? _____

SEU CONTRATO É EFETIVO OU TEMPORÁRIO? _____

SE TEMPORÁRIO, POR QUANTO TEMPO? _____

ESTÁ ATUANDO COMO PROFESSOR EM SALA DE AULA? () SIM () NÃO

EM QUAL TURMA ESTÁ ATUANDO NO MOMENTO?

- EDUCAÇÃO INFANTIL: () TURMAS DE 0 A 3 ANOS () TURMAS DE 4 A 5 ANOS

- ANOS INICIAIS – () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO

- ANOS FINAIS – () 6º ANO () 7º ANO () 8º ANO () 9º ANO

- ENSINO MÉDIO – () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO

- () ENSINO SUPERIOR

SE ATUA NOS ANOS FINAIS OU NO ENSINO MÉDIO, INDIQUE QUAL DISCIPLINA LECIONA: _____

CASO NÃO ESTEJA ATUANDO COMO PROFESSOR, INDIQUE SUA FUNÇÃO NO MOMENTO: _____

INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO: _____

INDIQUE O PERÍODO NO QUAL LECIONA: () MATUTINO () VESPERTINO () NOTURNO

INDIQUE EM QUAIS NÍVEIS/ETAPAS DE ENSINO VOCÊ JÁ ATUOU:

- EDUCAÇÃO INFANTIL: () TURMAS DE 0 A 3 ANOS () TURMAS DE 4 A 5 ANOS

- ANOS INICIAIS – () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO

- ANOS FINAIS – () 6º ANO () 7º ANO () 8º ANO () 9º ANO

- ENSINO MÉDIO – () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO

- () ENSINO SUPERIOR

CASO VOCÊ TENHA EXPERIÊNCIA EM DIVERSAS ETAPAS/NÍVEIS DE ENSINO, INDIQUE POR QUANTO TEMPO ATUOU COMO PROFESSOR EM CADA ETAPA/NÍVEL: _____

FAMILIARIDADE COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET EM CASA? () SIM () NÃO

VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET NO TRABALHO? () SIM () NÃO

QUAL SUA PRINCIPAL FORMA DE ACESSO: () CELULAR () TABLET () COMPUTADOR

JÁ REALIZOU CURSOS A DISTÂNCIA? () SIM () NÃO

JÁ CONHECE A PLATAFORMA *MOODLE*? () SIM () NÃO

JÁ CONHECE OUTRA PLATAFORMA?

() NÃO

() SIM – QUAL?

INDIQUE, EM NOTA DE 0 A 10, QUAL SUA FAMILIARIDADE COM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM:

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

CASO JÁ TENHA CONTATO COM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM, VOCÊ CONSIDERA TER DIFICULDADES NO USO DAS FERRAMENTAS?

() NÃO

() SIM - QUAL(IS) SUA(S) MAIOR(ES) DIFICULDADE(S)? _____

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO

COMO VOCÊ TEVE CONHECIMENTO SOBRE O CURSO ReAD? _____

JÁ PARTICIPOU DE OUTROS CURSOS COMO ESSE? () SIM () NÃO

SE PARTICIPOU, QUAIS CONTEÚDOS FORAM ABORDADOS: _____

PARA VOCÊ, QUAIS CONTRIBUIÇÕES ESSE CURSO TRARÁ? _____

QUAIS QUESTIONAMENTOS/DÚVIDAS VOCÊ ESPERA QUE SEJAM TRATADOS NESTE CURSO? _____

GOSTARIA DE FAZER ALGUMA SUGESTÃO OU SOLICITAÇÃO NESTE MOMENTO? _____

APÊNDICE

Caso de ensino: Módulo Planejamento e Avaliação- ReAD, 2016.

O Plano de Ensino da Profa. Vânia: das concepções às práticas

Sou professora da rede pública municipal de São Carlos desde 2008. A escola em que atuo é uma escola pública municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos, localizada em bairro popular, que atende alunos de nível socioeconômico baixo. Este ano estou com um 2º ano com 22 educandos (12 meninas e 10 meninos) com faixa etária de 7 e 8 anos, sendo quatro educandos público-alvo da educação especial, porém apenas um educando está com laudo fechado, os outros três estão em avaliação e recebem atendimento educacional especializado no período oposto ao da aula.

No início do ano apliquei a avaliação diagnóstica. Essa avaliação inicial – quanto as avaliações bimestrais (avaliações internas da unidade escolar) – são elaboradas com o grupo de professores do mesmo ano para serem aplicadas em todos os 2º anos. O mesmo ocorre com os demais anos, e se constituem como um instrumento imprescindível ao planejamento pedagógico, auxiliando o professor a avaliar o que já foi desenvolvido até então, rever o que se faz necessário e (re) encaminhar seu fazer pedagógico com maior clareza, de modo a atender às reais necessidades de aprendizagem dos educandos.

Segundo o Plano de Ensino da escola onde atuo: “a avaliação deve buscar um diagnóstico do processo de aprendizagem do educando, levantar elementos para corrigir distorções e oferecer parâmetros para a reflexão e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor. A avaliação ocorrerá de forma processual, respeitando a individualidade do educando. Desenvolver-se-á de maneira contínua e cumulativa pautada nos relatos orais, recontos, observações feitas durante as atividades realizadas em sala e registros escritos”

Contudo, para que esta avaliação cumpra com sua função pedagógica, se faz necessário que seja realizada baseada em alguns critérios e que leve em conta as expectativas de ensino e de aprendizagem esperadas para cada ano que estão propostas no plano de ensino³⁶ da unidade escolar.

A avaliação diagnóstica aplicada com a minha turma do 2º ano apresentava os conteúdos trabalhados no ano anterior de acordo com o plano de ensino da escola, quais sejam:

1. Conteúdo da avaliação diagnóstica de Português: campo semântico (escrita de palavras e frase) para identificar a hipótese de escrita, leitura e interpretação de um convite e escrita de um bilhete.

³⁶ O plano de ensino desta unidade escolar foi elaborado a partir do currículo único (1º ao 9º ano) elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e dos professores da rede.

2. Conteúdo da avaliação diagnóstica de matemática: ditado, sequência numérica até 30, numeral-quantidade, operações de adição e subtração com unidade, situação problema envolvendo adição e subtração e leitura de gráfico.

A avaliação diagnóstica de português é individual e a professora faz com um educando por vez. O campo semântico³⁷ (anexo1) é um ditado de uma lista de palavras e uma frase. Não deve ter palavras cuja a escrita a criança tenha memorizado, deve-se ditar normalmente as palavras e a frase, sem silabar. Deve-se ditar normalmente as palavras na seguinte ordem – polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Não utilizar palavras que tenham vogais repetidas em sílabas próximas. O educando deve escrever uma palavra embaixo da outra, em lista. A frase deve conter pelo menos uma das palavras já mencionadas. Lembre-se que as listas devem ser do mesmo campo semântico (brinquedos, frutas, animais, brincadeiras, futebol, etc.). Após a escrita, peça para que o educando leia o que escreveu e faça o registro da relação entre a leitura e a escrita.

É através da sondagem das hipóteses de escrita que o professor conhece as ideias que os educandos ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita, e então, planejar as atividades didáticas.

A leitura e interpretação do convite, por exemplo, é para identificar se o educando já está lendo sozinho, como faz (silabando ou com fluência) e se consegue compreender o que leu respondendo algumas questões sobre as informações do convite. Caso não esteja lendo, a professora faz a leitura e faz as perguntas para o educando e, com isso, podemos saber se o ele consegue compreender a leitura de outra pessoa.

A escrita do bilhete o educando irá escrever de forma espontânea. Nessa atividade o professor irá identificar os educandos que já estão produzindo pequenos textos, ou seja, já estão alfabéticos em texto. Pois, é muito comum, os educandos alfabéticos regredirem na hipótese de escrita na reescrita ou produção textual.

A avaliação diagnóstica de matemática também é individual, porém a turma faz ao mesmo tempo. A professora faz a leitura dos exercícios e explica o que se tem que fazer. Os exercícios foram: ditado de números aleatórios, completar a sequência numérica até 30, pintar os quadradinhos de acordo com o numeral, desenhar a quantidade indicada pelo número, armar e resolver as operações de adição e subtração e responder as questões sobre o gráfico de coluna na perspectiva de contagem (quem foi mais votado, menos votado, quantos participaram da pesquisa). Nas situações problemas os educandos têm autonomia para registrar seus conhecimentos através de desenhos ou contas.

As avaliações diagnósticas dos educandos são analisadas, organizadas em um portfólio e o resultado do desempenho registrado nas fichas de acompanhamento³⁸ (campo semântico, leitura e matemática). Com isso, obtive este quadro com relação a minha turma:

³⁷ Para saber mais sobre o campo semântico e as hipóteses de escrita ler a reportagem da Nova Escola no link: <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>

³⁸ As fichas de acompanhamento foram elaboradas pela coordenadora da escola em 2008.

RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 21 educandos

Hipótese de escrita					
Português	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro convencional	Silábico-alfabético	Alfabético em palavras	Alfabético em texto
	3 educandos (A., F., J.)	1 educando (T.)	2 educandos	3 educandos	12 educandos (N.)

Leitura					
Português	Lê silabando e compreende o que lê	Lê silabando e compreende parcialmente o que lê	Não lê e compreende a leitura de outra pessoa	Não lê e compreende parcialmente a leitura de outra pessoa	Não lê e não compreende a leitura de outra pessoa
	5 educandos	8 educandos (N.)	3 educandos	1 educandos	4 educandos (A., F., J. e T.)

Matemática (dificuldades)						
Numerais em ordem aleatória	Sequência numérica até 30	Relação numeral-quantidade	Adição simples	Subtração simples	Situações problemas envolvendo adição e subtração	Leitura de gráfico
5 educandos	3 educandos	4 educandos	7 educandos	11 educandos	11 educandos	19 educandos

Após a correção das avaliações diagnósticas pude organizar os agrupamentos produtivos³⁹ (que são duplas de educandos com níveis de conhecimento próximos, neste caso pensando nos níveis de hipótese de escrita, ex: silábico com valor sonoro convencional em vogais com silábico com valor sonoro em consoantes ou silábico-alfabético com alfabético), para que nas atividades em dupla, um possa ajudar o outro). Pensar na organização da rotina semanal da sala de acordo com a proposta da atividade e da intervenção e elaborar atividades que atenderão cada educando em sua especificidade. Essas atividades terão o mesmo contexto e conteúdo do plano de ensino da turma, porém serão adequadas de acordo ao nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática (usar material concreto, ábaco etc).

³⁹ Os agrupamentos produtivos de escrita são diferentes dos agrupamentos de leitura.

Com este diagnóstico da turma organizei a minha rotina semanal (Anexo 2), considerando que contempla as seguintes disciplinas⁴⁰: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Música e Educação Física. As aulas de música e educação física são ministradas por outro professor.

Todo início de aula faço a leitura em voz alta. Para esse momento seleciono livros de boa qualidade que os educandos ainda não têm condição de lerem sozinhos. Livros com poucas imagens e que instigam a imaginação dos educandos.

Essa atividade tem por objetivo

- Formar leitores;
- Despertar o interesse, prazer e desejo pela leitura;
- Compreender o propósito social da escrita;
- Ampliar o repertório linguístico;
- Aprender comportamentos leitores com leitores experientes;
- Habituá-los com o estilo mais formal da linguagem escrita;
- Apropriar-se das características linguísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada.

A leitura em voz alta (Anexo 3) deve seguir alguns procedimentos para se atingir tais objetivos. Esses procedimentos ajudam o aluno a se interessar pela escuta da leitura e a antecipar significados do texto. Antes de iniciar a leitura devemos informar aos educandos sobre o gênero que será lido. Explorar a capa, contra-capas e imagens. Comentar sobre o autor e o ilustrador. Durante a leitura devemos interrompê-la em um trecho interessante, instigante da história e pedir para que os educandos tentem antecipar o que vai acontecer no momento seguinte. Ao final, deixar os educandos manusearem o livro, compararem com outras histórias, fazer comentários ou, simplesmente, deixá-los sem comentar nada, pois o objetivo dessa leitura é permitir que os alunos descubram o prazer de ouvir ou de ler um texto.

Nas aulas de Língua Portuguesa são contempladas atividades de um gênero textual selecionado para o bimestre: reescrita ou produção de texto, leitura e interpretação de texto (Anexo 4), revisão de texto com foco na organização do texto, ortografia ou gramática. Essas atividades são desenvolvidas através de uma sequência didática (Anexo 5).

Nas reescritas e produções de texto coletivas o professor é o escriba. As atividades em dupla são realizadas nas duplas produtivas (de acordo com o nível de hipótese de escrita). A revisão de texto coletiva é realizada a partir da análise das reescritas ou produções de texto, na qual se verifica qual é a dificuldade da turma e se trabalha uma dificuldade por vez em cada revisão. Exemplo: se os textos analisados apresentaram problemas de segmentação, na revisão de texto coletiva será apresentado um cartaz com um texto de um educando, ou dupla, com foco nessa dificuldade. O professor precisa limpar os outros erros do texto e deixar

⁴⁰ Carga horária das disciplinas: 6 aulas de português, 6 aulas de matemática, 1 aula de história, 1 aula de geografia, 1 aula de ciências, 2 aulas de artes, sendo uma de música e 2 aulas de educação física.

apenas o problema de segmentação. Pode se trabalhar com o texto todo ou apenas trechos. Os educandos receberão uma cópia impressa do texto ou trecho para observarem e comentarem qual o problema que o texto apresenta. A partir dessa conversa os educandos (individualmente ou em dupla) irão circular os erros e fazer as devidas correções. Será dado um tempo para que façam as correções. No coletivo o professor irá perguntar para os educandos quais foram os erros observados e passará a limpo o texto na lousa com a ajuda dos educandos.

Em Matemática, contemplo os quatro eixos: números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e sistema da informação (tabelas e gráficos).

Como metade da sala não conseguia ler sozinha organizei os educandos em duplas (um educando que lê com um educando que não conseguia ler) e durante as atividades conseguia fazer intervenções em algumas duplas. Os agrupamentos produtivos nesse caso era de acordo com a leitura.

Como minha sala apresentava uma heterogeneidade muito grande com relação à escrita, conversando com a professora do outro segundo ano, tivemos a ideia de fazer oficinas de alfabetização (educandos pré-silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos em palavras) e produção de texto (educandos alfabéticos em texto), às terças-feiras. Essas oficinas foram pensadas para que pudéssemos fazer intervenções mais pontuais para a necessidade de cada educando, pois eles seriam agrupados de acordo com seu nível de hipótese de escrita ou sua dificuldade na produção de texto.

Cada semana uma professora ficou responsável por uma oficina e elaborava atividades de acordo com o gênero textual do bimestre e as especificidades dos educandos. A professora responsável pela oficina de produção faz a reescrita/produção de texto com intervenção e na outra semana faz revisão de texto com foco na dificuldade dos educandos. A revisão na oficina acontecia em dupla ou pequenos grupos focando a dificuldade. Na oficina de alfabetização são elaboradas atividades de acordo com a hipótese de escrita dos educandos.

Nessas oficinas contamos com o auxílio, em cada sala, de uma professora de Educação Especial (trabalho colaborativo) e uma bolsista do PIBID pedagogia. As professoras de educação especial faziam intervenções com os educandos público-alvo da educação especial. As bolsistas do PIBID da pedagogia recebiam orientações sobre as atividades que iriam desenvolver, como deveriam fazer as intervenções e atendiam os educandos silábico-alfabéticos, alfabéticos em palavras ou texto. Esses educandos já tem autonomia para realizar as atividades sozinhos, portanto, as bolsistas procuravam fazer a intervenção após a realização da atividade feita pelo educando.

Hipótese de escrita	Exemplos de algumas atividade(s) proposta(s) Gênero fábula (Anexo 6)
Pré-silábico*	Organizar a sequência de imagem e o parágrafo correspondente à imagem (professora de Educação
Silábico*	

	<p>Especial faz a leitura do texto);</p> <p>Escrita de palavras (organizar as sílabas ou preencher as lacunas da palavra) de acordo com a hipótese da escrita.</p> <p>Exemplo: o educando que é silábico com valor sonoro convencional em vogais recebia uma atividade com imagens e as lacunas que teria que preencher eram de consoantes, pois as vogais já tinham. Nesse caso, o educando que já sabia as vogais precisava refletir para saber qual outra letra precisa colocar para escrever a palavra.</p> <p>Produzir frases.</p>
Silábico-alfabético	<p>Organizar os parágrafos da fábula (atividade de leitura e coerência);</p> <p>Escrita de palavras de acordo com a imagem;</p> <p>Texto lacunado (auxílio de um banco de palavras).</p>
Alfabético em palavras	

*Realizavam as atividades com intervenção da professora da sala ou da professora de educação especial.

A partir do 2º bimestre pude contar com o auxílio de uma estagiária da Educação Especial (todas as segundas e quartas-feiras) e às quintas contava com o auxílio de duas PIBIDIANAS da pedagogia que desenvolviam atividades de Matemática.

Caso não tivesse esses apoios os educandos ficariam organizados em agrupamentos produtivos e as intervenções nas duplas iriam acontecer ao longo da semana em algumas atividades de português e matemática. Nas reescritas ou produções que acontecem uma vez por semana iria fazer intervenção em uma dupla e revisão do texto (após a escrita) em outra dupla e faria um registro em uma ficha de controle para que cada semana atendesse outras duplas.

Ao final de cada bimestre, depois de aplicar as avaliações, preencho as fichas de acompanhamento (hipótese de escrita, leitura, produção de texto, ortografia e matemática). De acordo com o desempenho da turma revejo o plano de ensino (conteúdos que devo retomar), a organização da sala, as duplas produtivas e as atividades propostas.

1º bimestre: produção a partir de imagem (texto narrativo).

Obs: as avaliações foram lidas para todos os educandos.

Quantidade de educandos: 22

Educandos não alfabetizados: 5

Educandos	Nível de hipótese de escrita	Leitura
A.	Silábica (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
F.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
J.	Pré-silábico (repertório restrito de letras)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
T.	Silábico em vogais	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de

		outra pessoa.
C.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.

Educandos produtores de texto: 17

	Coerência e Coesão	Transcrição de fala	Repetição de ideias/lexical ou pronominal	Problema de segmentação	Paragrafação e sinais de pontuação	Marcas de oralidade
Sim	0	5	8	5	3	8
Aprimorar**	17	6	0	7	9	7
Não	0	5	0	4	4	1

N.	Aprimorar	Não	Não	Sim	Não	Sim
Leitura	Lê silabando e compreende o que lê.					

MATEMÁTICA

1º bimestre

	Ditado de números (aleatórios)	Sequência numérica até 50	Antecessor e sucessor	Adição simples	Subtração simples	Situação problema Adição / Subt.		Leitura e interpretação de gráfico	Leitura e interpretação de tabela
S	6	1	3	1	6	3	9	6	3
A	-	-	0	4	5	5	1	1	2

S (Sim) A (Aprimorar)

Educandos	Dificuldades de matemática
A.	Ditado, sequência numérica, antecessor e sucessor, situação problema. Aprimorar adição e subtração simples, leitura e interpretação de gráfico e tabela.
F.	Ditado, subtração simples, situação problema, leitura e interpretação de gráfico. Aprimorar adição simples, leitura e interpretação de tabela.
J.	Ditado, situação problema de subtração, leitura e interpretação de gráfico. Aprimorar situação problema de adição.
N.	Antecessor e sucessor, subtração simples, situação problema de subtração, leitura e interpretação de gráfico.
T.	Ditado, Adição e subtração simples, situação problema de subtração e aprimorar situação problema de adição.

2º bimestre: gênero Fábula (produção de fábula, leitura e compreensão da fábula “A cegonha e a raposa (com questões implícitas), campo semântico: futebol)

Quantidade de educandos: 22

Educandos não alfabetizados: 4

Educandos	Nível de hipótese de escrita	Leitura
A.	Silábica (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.
F.	Silábico (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.
J.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
T.	Silábico em vogais	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.

Educandos produtores de texto: 18

	Coerência e Coesão* ⁴¹	Transcrição de fala*	Repetição de ideias/lexical ou pronominal	Problema de segmentação*	Paragrafação e sinais de pontuação	Marcas de oralidade*
Sim	2	2	1	2	4	3
Aprimorar** ⁴²	15	10	11	11	10	6
Não	1	5	5	5	3	8

N.	Aprimorar	Não	Rep. pronominal	Sim	Não	Não
C.	Aprimorar	Sim	Não	Sim	Não	Sim

MATEMÁTICA

2º bimestre

	Sequência numérica até 50	Nº ordinais	Ordem cresc. e decresc.	Adição simples (U e D)	Subt. Simples (U e D)	Situação problema			Formas geom. planas	Relógio	Leitura e interpretação	
						Adição/	Subt./	Mult.			Tabela /	Gráfico
S	1	1	5	-	4	10	13	18	8	9	8	8
A	2	4	-	6	3	5	2	1	6	4	6	4

S (Sim) A (Aprimorar)

Educandos	Dificuldades de matemática
A.	Sequência numérica, números ordinais, situação problema (subtração e multiplicação), figuras geométricas planas, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar situação problema de adição.
F.	Subtração, situação problema, figuras geométricas planas, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar adição.
J.	Números ordinais, subtração, situação problema e relógio. Aprimorar adição, tabela e gráfico.
N.	Números ordinais, situação problema de subtração e adição e relógio. Aprimorar adição, subtração e figuras geométricas planas e tabela.
T.	Ordem crescente e decrescente, situação problema, relógio e gráfico. Aprimorar adição e

⁴¹ *Conteúdo do plano de ensino do 2º ano.

⁴² ** Aprimorar é quando o educando apresenta até 3 erros.

	subtração.
C.	Subtração, situação problema, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar adição.

Educandos não alfabetizados:

Avaliação diagnóstica	1º bimestre	2º bimestre
<p>Educanda A.: encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica (uso diversos de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p>Comportamento: distrai-se facilmente com qualquer estímulo e apresenta dificuldade para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, necessitando sempre de auxílio. Também apresenta dificuldade na fala. Não consegue articular alguns fonemas. Diagnosticada recentemente com deficiência intelectual. Atualmente, encontra-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Ainda não consegue ler, porém compreende a leitura de outra pessoa.</p>	<p>Educanda A.: encontra-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p>Educanda A.: recentemente foi diagnosticada com deficiência intelectual.</p> <p>Continua na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa, porém tem dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação das situações problema, relógio e leitura de gráficos e tabelas.</p>
<p>Educando F.: encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica (uso diversos de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência</p>	<p>Educando F.: encontra-se em transição do pré-silábico para o silábico. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos</p>	<p>Educando F.: encontra-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa porém tem dificuldade nas questões</p>

<p>numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p>Comportamento: nas duas primeiras semanas o educando não parava na carteira e não realizava nenhuma atividade. Não copiava nada no caderno e se arrastava pelo chão. Após uma atividade de matemática, a construção de um gráfico (aniversariantes da sala de aula), o educando começou a fazer as atividades em sala de aula. O comportamento de sair todo tempo do lugar e ficar se arrastando no chão diminuiu.</p> <p>Recebe atendimento educacional especializado (uma vez por semana).</p>	<p>numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p>implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, subtração, relógio, leitura de gráficos e tabelas.</p>
<p>Educando J.: encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica (repertório restrito de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p>Comportamento: não para no lugar, mexe o tempo</p>	<p>Educando J.: manteve-se na hipótese de escrita pré-silábica (repertório restrito de letras). Não reconhece as letras do alfabeto. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos.</p>	<p>Educando J.: encontra-se ainda na fase pré-silábica, porém com uso diverso de letras. Em alguns momentos a vogal corresponde com a sílaba. Já conhece as letras do alfabeto e começou a fazer associação grafema fonema. Agora está começando a prestar atenção no som das sílabas e consegue identificar algumas letras.</p> <p>Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.</p>

<p>todo com o material, perturba os colegas e às vezes faz “brincadeiras” agressivas ou ofende os colegas da turma. Por não conseguir fazer sozinho a atividade sempre tem uma atitude de se esquivar da tarefa, seja indo apontar o lápis ou pedir material emprestado, até de sair para ir ao banheiro. Mesmo com auxílio para fazer a tarefa fica o tempo todo deixando cair o material ou fazendo brincadeiras.</p>		<p>Porém tem dificuldade nas questões implícitas. Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, subtração e relógio.</p>
<p>Educanda N.: alfabética em texto. Lê silabando e compreende parcialmente o que leu. Em matemática apresenta dificuldade em relação quantidade-numeral, situações problemas de adição e subtração e interpretação de gráfico. Apresenta dificuldade para compreender as comandas das atividades feitas pela professora em sala de aula. Distrai-se facilmente. Se atrasa para realizar as atividades todos os dias, pois por várias vezes fica parada olhando para o lado ou para algum colega. Só volta a realizar a atividade quando é chamada pela professora ou pelo colega ao lado.</p>	<p>Educanda N.: alfabética em texto. Produz pequenos textos que necessitam de aprimoramento em coerência e coesão, apresenta problemas de segmentação e marcas de oralidade. Lê silabando e compreende parcialmente o que leu.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades com relação antecessor e sucessor, subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos.</p>	<p>Educanda N.: produz pequenos textos necessitando de aprimoramento em coerência e coesão. Apresenta problema de segmentação e marcas de oralidade. Lê silabando e compreende parcialmente a leitura de outra pessoa. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema e relógio.</p>

<p>Educando T.: encontra-se silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática, apresenta dificuldades em reconhecer os números ditados (0 a 50), adição e subtração, situações problemas e leitura de gráficos. Não tinha autonomia para realizar as atividades propostas em sala. Recebe atendimento educacional especializado na escola e é atendido pela terapia ocupacional da UFSCar. Não faz atendimento fonoaudiológico.</p> <p>Comportamento: apresenta dificuldade de comunicação. Não consegue expressar-se oralmente em diferentes situações, apresenta dificuldade para articular os fonemas e sua fala é infantilizada. Necessita de tratamento fonoaudiológico. É impaciente, não sabe esperar sua vez para falar ou participar de alguma atividade ou jogo. Se não é atendido quando quer fica irritado e nervoso, começa</p>	<p>Educando T.: manteve-se silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração e interpretação da situação problema.</p>	<p>Educando T.: Ao final do 2º bimestre o educando não apresentou avanços na aprendizagem, apenas diminuiu alguns problemas de comportamento, porém ainda se irrita ao ser contrariado ou quando não é atendido imediatamente. Tem dificuldade em entender regras e se irrita muito quando perde o jogo. A forma que encontrou para resolver é chorar e/ou bater na carteira.</p> <p>Encontra-se na hipótese silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura de outra pessoa. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, relógio e leitura de gráfico.</p>

<p>resmungar e a bater na carteira. Algumas vezes chega a chorar. Se irrita facilmente, sem motivos relevantes, por exemplo, se um amigo olha pra ele. Também se incomoda com determinados barulhos. Distrai-se facilmente com qualquer estímulo. Não consegue se concentrar para realizar as atividades.</p>		
	<p>Educando C.: encontra-se em transição do pré-silábico para o silábico. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura de outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldade em subtração simples, interpretação de situação problema, interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p>Educando C.: encontra-se na hipótese de escrita silábico-alfabético. Está começando a produzir pequenos textos, porém com muito problema de segmentação. Lê silabando e compreende parcialmente o que lê. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, relógio, leitura de gráfico e tabela.</p>

ANEXOS

ANEXO 1 – Campo semântico

Palavras ditadas: TEMA FUTEBOL

CAMPEONATO

ESCANTEIO

CHUTEIRA

TORCEDOR

DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS

CAMPIONATO
CAM PE O NA TO

ESQUELETO
ES CAU TEO

CUTEIRA
CHU TEI RA

TORÇÃO
TOR CE ÑOR

GOLETO
GO LEI RO

COGADO
SO GA ÑOR

TARVE
TRA VE

GOL
GOL

O GOLGADOREES GOL

O jogador des um gol.

ANEXO 2 - Rotina semanal (Semanário)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta
13H – 14H	Cabeçalho e ficha de leitura / Calendário				
14H-15H	PORTUGUÊS Produção ou reescrita de texto	MATEMÁTICA Situação problema	MATEMÁTICA Grandezas e Medidas ou Espaço e Forma	PORTUGUÊS Interpretação de texto Roda de leitura	PORTUGUÊS Revisão de texto
	MÚSICA				
15H – 15H20	INTERVALO				
15HH0 – 16H20	MATEMÁTICA Números e operações	CIÊNCIAS	HISTÓRIA/ GEOGRAFIA	BIBLIOTECA MATEMÁTICA Tratamento da informação	ARTES EDUCAÇÃO FÍSICA
16H20 – 18H TAREFA	EDUCAÇÃO FÍSICA				

ANEXO 3 – Leitura em voz alta pelo professor

HORA DA LEITURA - CICLO I⁴³

Quando o professor lê em voz alta para seus alunos, está assumindo um dos desafios mais importantes da escola: formar leitores – ajudar os alunos a aprender comportamentos de leitores experientes. Além de considerar os propósitos sociais da leitura – ler para se encantar, ou para se entreter, ou para se emocionar – também por trás dessa ação estão os propósitos didáticos, ou seja, o que se quer que o aluno aprenda quando participa desta ou daquela situação de leitura:

- compreender o propósito social da escrita;
- ampliar o repertório linguístico;
- aprender comportamentos leitores de leitores experientes;
- habituar-se com o estilo mais formal da linguagem escrita;
- apropriar-se das características linguísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada;
- conhecer mais sobre o estilo de um determinado autor, enfim, conhecer a linguagem que está escrita nos livros;
- apreciar a linguagem literária etc.

Considerando a importância da Hora da Leitura como atividade permanente, além de favorecer a aproximação dos alunos a diferentes gêneros, que não abordariam por si mesmos, por causa de sua extensão, complexidade ou mesmo porque ainda não sabem ler convencionalmente, o professor tem um papel importante, o de comunicar comportamentos de leitores experientes. Isto é, ele é modelo de ações, expressões, atitudes frente aos textos que circulam socialmente.

Delia Lerner nos ensina a importância de mostrar aos alunos como os leitores experientes agem diante desses textos.

Comportamento leitor

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo,

⁴³ Coordenação: Neide Nogueira, Noemi Devai, Sonia de Gouveia Jorge Elaboração: Ester Broner, Célia Prudêncio de Oliveira, Cristiane Pelissari, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Mara Sílvia Negrão Pova, Marta Durante, Marisa Garcia, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Rosa, Maria Monsanto Glória, Yara Maria Miguel Supervisão: Profa. Telma Weisz São Paulo, 2007

os seguintes:

- comentar ou recomendar o que se leu;
- compartilhar a leitura;
- confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia e discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal.

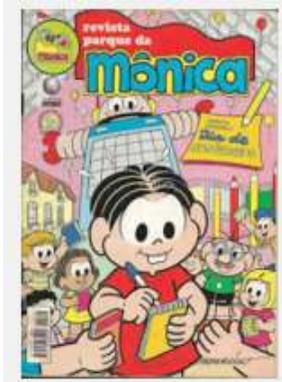
Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como:

- antecipar o que segue no texto;
- reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência;
- saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor;
- identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica;
- adequar a modalidade da leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.

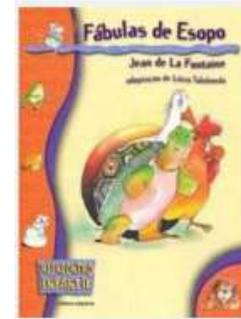
Anexo 4: Atividade de leitura e interpretação de texto

Questões relacionadas:

- Portador textual: **EM QUE LOCAL ENCONTRAMOS ESSE TEXTO?**



()



- () trata o texto);
- Identificar informações explícitas e implícitas no texto.

A compreensão do texto pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear (ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e porquê), a capacidade de fazer inferências (capacidade de ler nas entrelinhas, compreender o não dito, compreender informações que não estão explícitas no texto).

Anexo 5: Sequência didática

➤ **Elaborar uma sequência didática para o trabalho com o gênero textual do bimestre que envolva:** (descrever quais serão os passos e atividades que irão desenvolver com esse gênero textual):

- Biblioteca da sala, com acervo do gênero escolhido no bimestre para que os/as alunos/as possam ler este tipo de texto;
- Leitura;
- Reconto;
- Interpretação de texto (questões relacionadas ao portador textual, gênero textual, temática (assunto que trata o texto) e identificar informações explícitas e implícitas)
- Levantamento das características do gênero textual;
- Reescrita coletiva;
- Reescrita em duplas;
- Reescrita individual;
- Produção coletiva;
- Produção em dupla;
- Produção individual;
- Revisão de texto focando determinada dificuldade que a sala apresenta;
- Revisão de texto bem escrito (essa atividade o professor traz um texto bem escrito e os educandos irão apreciar, poderão comentar o que chamou atenção, a palavra que achou bonita, as expressões, frases, procurar significados. Essa atividade é para os educandos terem contato modelos de textos bem escritos, aumentar vocabulário);

Listar as histórias que irão trabalhar no bimestre:

Gêneros complementares no bimestre:

Avaliação de língua portuguesa: leitura e interpretação, produção ou reescrita individual

Anexo 6: Exemplos de algumas atividade(s) proposta(s) na oficina de alfabetização e aprimoramento de texto

Educandos alfabético em palavras

A RAPOSA E O CORVO

UM DIA UM CORVO ESTAVA POUSADO NO GALHO DE UMA _____ COM UM PEDAÇO DE _____ NO BICO QUANDO PASSOU UMA RAPOSA. VENDO O CORVO COM O QUEIJO. A RAPOSA LOGO COMEÇOU A MATUTAR UM JEITO DE SE APODERAR DO QUEIJO. COM ESSA IDEIA NA CABEÇA, FOI PARA DEBAIXO DA ÁRVORE, OLHOU PARA CIMA E DISSE:

- QUE PÁSSARO MAGNÍFICO AVISTO _____ ÁRVORE! QUE BELEZA ESTONTEANTE! _____ CORES MARAVILHOSAS! SERÁ QUE _____ TEM UMA VOZ SUAVE _____ COMBINAR COM TANTA BELEZA? _____ TIVER, NÃO HÁ DÚVIDA _____ QUE DEVE SER PROCLAMADO _____ DOS PÁSSAROS.

OUVINDO AQUILO _____ CORVO FICOU QUE ERA _____ VAIDADE. PARA MOSTRAR À _____ QUE SABIA CANTAR, ABRIU _____ BICO E SOLTOU UM _____ "CORÓ!". O QUEIJO VEIO _____, CLARO, E A RAPOSA _____ LIGEIRO AQUELA DELÍCIA, DIZENDO:

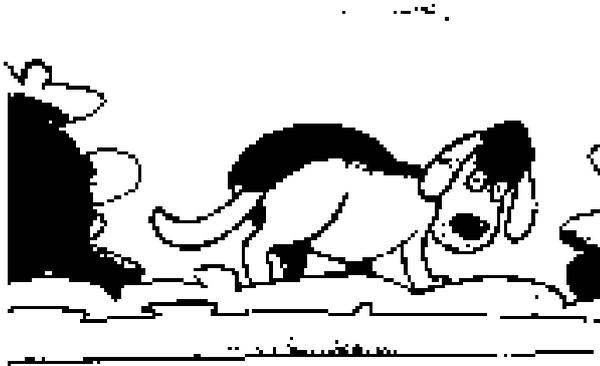
- _____, MEU SENHOR, ESTOU VENDENDO _____ VOZ O SENHOR TEM. _____ QUE NÃO TEM É _____!

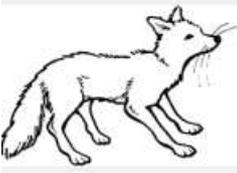
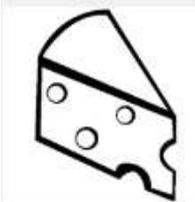
FÁBULAS DE ESOPHO.

BANCO DE PALAVRAS

O	DE	ELE	QUE	RAPOSA
PARA	O	ÁRVORE	O	PURA
OLHE	QUEIJO	SONORO	SE	ABOCANHOU
NESSA	ABAIXO	QUE	REI	INTELIGÊNCIA

Educandos silábicos- alfabéticos e alfabéticos em palavras: ORGANIZE AS IMAGENS , OBSERVE E ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO



<i>Educandos silábico-alfabético e alfabético em palavras</i>	ESCRITA DA IMAGEM	PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL
		
		
		
		

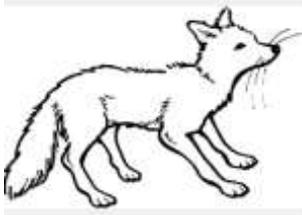
Educandos silábico-alfabético e alfabético em palavras

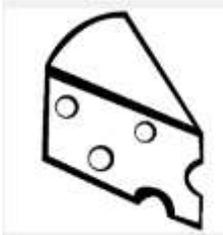
ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS IMAGENS:



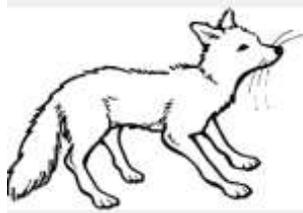


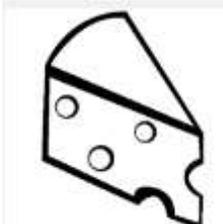
Educandos silábicos em consoantes

	ESCRITA DA IMAGEM	PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL
	R__P__S__	
	C__RV__	

	___RV___R___	
	Q_____J___	

Educandos silábico em vogais

	ESCRITA DA IMAGEM	PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL
	___A___O___A	
	___O___ ___O	

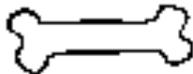
	Á ___ O ___ E	
	___ UEI ___ O	

Educandos pré-silábicos e silábicos: atividades fábula: O cão e o osso

CIRCULE AS PALAVRAS DA FÁBULA QUE A PROFESSORA DITAR:

BOCA	BOLA	OVO	BELA	BELO
CACHORRO	IGREJA	OSSO	IMAGEM	ABACATE
CÃO	BALÃO	ÁGUA	BALA	CAVALO
PAVÃO	COMIDA	AVE	LAGO	RIO
PÁSSARO	CASA	RIACHO	RIA	OUVIDO

ORDENE AS LETRAS E ESCREVA AS PALAVRAS:

	OS SO	_____
	ÃO C	_____
	AB O C	_____
	OT P NE	_____

	LETRA INICIAL	O QUE MAIS COMEÇA COM ESSA LETRA	
			
			
			
			

Educandos silábico alfabético e alfabéticos em palavras

Atividade de leitura: organizar os parágrafos

- MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!
- E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?
MORAL DA HISTÓRIA: OS PREGUIÇOSOS COLHEM O QUE MERECEM.
QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA

PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER. A FORMIGA, ENTÃO, PERGUNTOU A ELA:

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

A CIGARRA E A FORMIGA

AUTOR: ESOPO

- DURANTE O VERÃO, EU CANTEI – DISSE A CIGARRA.

A FORMIGA RESPONDEU: