

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

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORAS EXPERIENTES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA NA
READ

Amarildo Gomes Pereira

SÃO CARLOS
2021



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

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS
EXPERIENTES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA NA READ

Amarildo Gomes Pereira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Amarildo Gomes Pereira, realizada em 28/05/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNISAL)

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho àqueles que durante minha história de vida não deixaram de dar apoio e incentivar: minha esposa Adriana; meus pais José (in memória) e Sebastiana; filhos Heitor e Eric e aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Compreendo que nossas conquistas são resultantes também de ações e contribuições de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte de nossa história deixando importantes marcas e contributos. Assim, compreendo este trabalho de doutorado como uma construção coletiva desenvolvida ao longo de minha história de vida pessoal e profissional e, então, deixo aqui registrado meus agradecimentos a todos que participaram, direta ou indiretamente, comigo desta caminhada.

Primeiramente, vale expressar que nos momentos mais difíceis de minha vida, como a recente perda de um ente querido, recorri a minha fé, na qual encontrei fortaleza para continuar a caminhar. Agradeço a Deus e a todos meus familiares e amigos, sem os quais o duro caminho não seria vencido. Agradeço à Professora Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato, que com sua humanidade, paciência, experiência e conhecimento auxiliou-me a encontrar forças e trilhar os caminhos mais apropriados para chegar ao término desta pesquisa. As orientações foram todas no sentido de avançarmos, sempre respeitando nosso ritmo, limitações e dificuldades, mas ao mesmo tempo encorajando-nos a superá-las.

Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, à Prof.^a Dr.^a Renata C. O. Barrichelo Cunha, à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Gestoso de Souza, à Prof.^a Dr.^a Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, as quais aceitaram o convite para participação nas bancas de qualificação e defesa e com um profundo compromisso analisaram o trabalho, compartilhando seus conhecimentos, saberes e experiências. Nesta pesquisa, tecida por muitas mãos, vocês apontaram direções e deixaram grandes contributos, sem os quais não seria possível vencer os grandes desafios teóricos.

À equipe técnica do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço por todo o auxílio e esclarecimentos prestados nesse período. Às colegas e parceiras de doutorado, Eliane Isabel Julião Fabri, que compartilhou das muitas viagens, dilemas, conhecimentos, e Priscila Menarin Cesário, sempre disposta a contribuir nos muitos momentos de dúvidas e incertezas. Às equipes da ReAD 2017, Fabiana Marini Braga e Carmen Lucia Brancaglioni Passos, e da ReAD 2018, Eliana Marques Ribeiro Cruz, Jéferson Muniz Alves Gracioli, Everaldo Gomes Leandro e Lívia de Oliveira Vasconcelos, que possibilitaram a realização dos módulos temáticos, cujas demandas se avolumavam, mas com empenho e compromisso de equipe tornaram possível a oferta e realização da formação.

Deixo registrado um agradecimento especial às professoras participantes desta pesquisa pelo aceite e disponibilidade para contribuírem para a realização da mesma.

Aos amigos e amigas que durante minha trajetória de vida e formação contribuíram para a superação dos desafios enfrentados: Ademir, Isaias e Reginaldo, à Dercy e Derli, que aceitaram o desafio de voltar aos estudos no Ensino Fundamental depois de longo tempo e permaneceram firmes até o fim da conclusão dos estudos. Ao Antônio Gonçalves Roldão Filho, um dos grandes responsáveis pela conquista do transporte escolar para voltarmos aos estudos. Ao professor Bachinn, cuja atuação compromissada e entusiasmada inspirou-me a ser professor. À Terezinha Santarosa, professora da faculdade que, além dos conhecimentos, em muitos momentos me forneceu as apostilas para estudar. Às colegas da faculdade, Roseli e Élide que, nos momentos em que as condições financeiras ameaçavam a interrupção dos estudos, estiveram ao meu lado ajudando a enfrentar as crises. Ao meu irmão Eduardo, o grande responsável por garantir o sustento da casa e o custeio da faculdade durante os quatro anos em que eu me dedicava aos estudos. À Cícera Aparecida Lima Malheiro e Katia de Abreu Fonseca, por terem sido as grandes motivadoras para enfrentarmos o desafio de cursar doutorado aos 50 anos de idade e por suas contribuições científicas na área de Educação Especial. À equipe do projeto Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH), Prof. Dr. Clodoaldo M. Cardoso, Griselda Purini, Renata Landi, Adriana Yara, Vanessa Pescarollo, Jesuína Santos Carrilho Lucon e Geralda Viana de Castro Coelho, que ao longo de oito anos vem contribuindo com a formação de uma forma de analisar e atuar na realidade de forma mais humanizada. Também à equipe de gestores da EMEF Maria Chaparro, Paula Michelle Paini da Costa, Karina Leoncini Soares de Lelis e Milena Aparecida Vendramini Sato pelo grande apoio dado, principalmente em meu afastamento dos serviços da escola, foi um momento muito duro na vida pessoal e de grande importância na escrita para a qualificação. E à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Bauru, pelo incentivo à pesquisa em nível de Pós-Graduação, por meio da concessão de dispensa remunerada de um dia semanal para esta finalidade.

Aos meus filhos, Heitor e Eric, que só pela existência já são inspiração e razão de continuarmos acreditando em um mundo melhor para todos. Com eles tive que aprender, dentre outras coisas, a me concentrar em meio aos muitos barulhos que nos rodeiam: foram muitas e muitas horas de estudos e reflexões desenvolvidas ao lado de muitas horas de desenhos animados na tela do PC ao lado. E, por fim, à minha esposa, Adriana Patrocínio Pereira, pelo incentivo, companheirismo e dedicação. Quando nos deparamos com desafios sem o suporte, tendemos a desistir mais facilmente, mas em todos os momentos pude contar com a compreensão e apoio dessa pessoa que com muito compromisso tem me ajudado a escrever nossa história.

RESUMO

Esta pesquisa com foco no desenvolvimento profissional docente buscou investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua, além de analisar como percebem a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) como um espaço de formação. Foi realizada no contexto de formação contínua e desenvolvida pela ReAD, cujas ações são realizadas na Plataforma Moodle, via Portal dos Professores da UFSCar. Como base para coleta de dados, utilizamos as atividades realizadas por quatro professoras experientes no decorrer dos módulos desenvolvidos no 2º semestre de 2017 e no 1º e 2º semestres de 2018. A pesquisa é norteada com base na abordagem qualitativa, que contribui para se investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto e possibilita compreender os eventos a partir de uma perspectiva dos sujeitos que participam da investigação. Os instrumentos de produção e tratamento dos dados foram as narrativas produzidas pelos participantes durante a realização das atividades na ReAD e as narrativas produzidas por meio de entrevistas, denominadas aqui de entrevistas narrativas. Os dados foram organizados e tratados por meio de leitura e codificação de todo o material, apoiado metodologicamente pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Para isso, foram estabelecidos quatro grupos de categorias de análises e, a partir delas, foram criadas subcategorias interpretadas e analisadas com base no referencial teórico apresentado nos capítulos 1, 2 e 3. As análises indicam que as professoras experientes assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo e que o entrelaçamento entre o exercício da docência e a formação contínua são imprescindíveis para o ensino e a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos. Aponta-se ainda que a formação desenvolvida na ReAD, ao instigar professores e estudantes a discutirem e refletirem sobre a constituição da docência e sobre o processo de ensino e suas implicações, contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos e também para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa reafirmou a importância do diálogo intergeracional on-line para os profissionais que se encontram em diferentes momentos da carreira docente compartilharem estudos, experiências, dilemas, dificuldades e conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões individuais e coletivas, resultando em novas aprendizagens a todos. Trouxe evidências de que as condições de trabalho impactam o desempenho do professor, a realização das atividades e a participação nas discussões nos fóruns, o que exige que os formadores encontrem estratégias que se adequem às múltiplas realidades e necessidades dos participantes. Frente a esses resultados, o estudo indica que as implementações de atividades formativas devem levar em conta as realidades e necessidades dos professores, a impossibilidade da separação das dimensões pessoal e profissional e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores Experientes. Desenvolvimento Profissional Docente. Rede de Aprendizagem On-line. ReAD. Formação Contínua de Professores

ABSTRACT

This research, which focus on teacher professional development, aimed to investigate how experienced teachers understand their professional development and also in which ways they invest in continuous training; also, sought to analyze how they perceive ReAD (“Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência” in Brazilian Portuguese, which means Teaching, Learning and Development Network) as a training space. It was carried out in the context of continuous training developed by ReAD, which actions are performed on the Moodle Platform, via the UFSCar Teachers' Portal. For the data collection process, we used the activities carried out by four experienced teachers during the modules developed in the 2nd semester of 2017 and 1st and 2nd semesters of 2018. The research is based on the qualitative approach that contributes to investigating the phenomena considering all their complexity and context; that makes it possible to understand the events from the perspective of the participating subjects. The instruments for data production and treatment were the narratives produced by the participants during the accomplishment of activities at ReAD and the narratives produced through interviews, here called as narrative interviews. The data were organized and treated by reading and coding all the material with the methodological support of Content Analysis proposed by Bardin (2009). Therefore, four groups of analysis categories were established, and from them, subcategories were created, interpreted and analyzed based on a theoretical framework presented in chapters, 1, 2 and 3. The analyzes indicate that the experienced teachers assume their professional development as a continuous process and that the intertwining between teaching and continuous training is essential for teaching and promoting the learning and development of all students. It also points out that training developed at ReAD contributed to the acquisition of new learning and knowledge and also to their personal and professional development by instigating teachers and students to discuss and reflect on the constitution of teaching and on the teaching process and its implications. The research reaffirmed the importance of online intergenerational dialogue for professionals who are at different times in the teaching career to share studies, experiences, dilemmas, difficulties and knowledge, contributing to the development of individual and collective reflections, resulting in new learning for all. It brought evidence that the working conditions impact the teacher's performance, the development of activities and the participation in discussions in the forums, which requires trainers to find strategies that suit the multiple realities and needs of the participants. In view of these results, the study indicates that the implementation of training activities considers the realities and needs of teachers, the impossibility of separating the personal and professional dimensions and the implications that work has on the personal / family life of teachers.

Keywords: Teacher Education. Experienced Teachers. Teacher Professional Development. Online Learning Network. ReAD. Continuing Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Mista da Fazenda Santo André e a Prof. ^a Celina com um grupo de alunos.	18
Figura 2 - Grupo de aluno(a)s brincando de roda na frente da escola.....	18
Figura 3 - Histórico escolar da 2 ^a série.....	212
Figura 4 - Portal do Professores, acesso à ReAD pelo Moodle 2.	107
Figura 5 - Gráficos, participação nos fóruns de discussões do módulo Início da Docência...207	
Figura 6 - Gráficos: representação das interações nos fóruns de discussão.	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas na ReAD.	86
Quadro 2 - Publicações de artigos e capítulos de livros.	87
Quadro 3 - Módulos temáticos ofertados em 2017 e 2018.	107
Quadro 4 - Professores experientes participantes da ReAD nos módulos temáticos.	109
Quadro 5 - Participação dos sujeitos da pesquisa nos módulos temáticos.	110
Quadro 6 - Dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa.	110
Quadro 7 - Grupos de categorias e subcategorias.	123

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Atividade de Trabalho Pedagógico
ATPC	Atividade de Trabalho Coletivo Pedagógico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CIET	Congresso Internacional de Educação e Tecnologias
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenador Pedagógico
DRHU	Diretora do Departamento de Recursos Humanos
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FJB	Faculdade de José Bonifácio
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NGP	Nova Gestão Pública
PFOM	Programa de Formação Online de Mentoria
PJ	Pastoral da Juventude
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
SME	Secretaria Municipal da Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TMSF	Tecnologias Móveis Sem Fio
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USC	Universidade do Sagrado Coração

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial: trajetórias e constituição pessoal e profissional docente	15
1.1.1 Formação escolar: inícios, interrupções, recomeços, lutas e conquistas	16
1.1.2 A formação acadêmica: novas necessidades, interações e desafios.....	23
1.1.3 Início da carreira docente: em busca de oportunidades	25
1.1.4 Professores experientes: percursos marcados por desafios.....	27
1.1.5 Investir no desenvolvimento profissional, uma necessidade permanente.....	34
1.2 Apresentação da pesquisa	35
1.2.1 Problema de pesquisa e objetivos	38
2. PROFESSORES EXPERIENTES VISTOS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS .	41
2.1 Professores experientes sob a ótica dos estudos sobre ciclo de vida profissional	41
2.2 O professor experiente sob a ótica dos estudos sobre o professor <i>expert</i>	45
2.3 Um olhar para o professor experiente a partir das condições de trabalho docente.....	48
2.4 O professor como sujeito dos processos formativos e de trabalho.....	58
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	64
3.1 Desenvolvimento profissional docente: concepções.....	64
3.2 A escola como lócus da formação contínua	73
4. A REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (ReAD): ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PESQUISA	82
4.1 A ReAD enquanto uma modalidade de formação a distância	82
4.2 Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores.....	83
4.3 Desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado e publicações vinculadas à ReAD	85
4.3.1 Publicações em periódicos e anais de congressos – 2018 a 2021	87
4.4 Atuação da ReAD no campo da formação docente: delineamento e princípios teóricos	89
4.4.1 Diálogo intergeracional on-line: potencialidades de aprendizagens colaborativas .	93
4.4.2 Narrativas: potencialidades para formação docente e pesquisa em educação	96
5. DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA	105
5.1 Fundamentação teórico/metodológica	105
5. 2 Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	108
5. 2. 1 Perfis das participantes no Ambiente da ReAD.....	111
5.3 Instrumentos de produção de dados: narrativas digitais e entrevistas narrativas como fonte de dados.....	116
5. 4 Tratamentos dos dados empíricos.....	122
6. PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA READ	126
6.1 Formação on-line: autoinvestimento formativo e o papel da modalidade EaD.....	126

6.1.1 Implicações das condições de trabalho na organização do tempo para investimento em formação.....	127
6.1.2 Necessidades dos professores experientes	140
6.2 Desenvolvimento Profissional nos módulos temáticos	146
6.2.1 Reflexões sobre a constituição e início da docência	147
6.2.2 Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem	155
6.3 Potencialidades do diálogo intergeracional on-line para o desenvolvimento profissional docente.....	170
6.3.1 Socialização de experiências, saberes e conhecimentos	172
6.3.2 Socialização das dificuldades enfrentadas na docência	186
6.4 Limitações dos processos formativos on-line.....	205
6.4.1 Dificuldades impostas pelas condições de trabalho	205
6.4.2 Interações: momentos e formas de sua realização	207
6.4.3 A formação sob a perspectiva das professoras experientes	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICE	249
ANEXO 01: Carta convite enviada aos sujeitos da pesquisa	249
ANEXO 2: Roteiro de questões da entrevista	250
ANEXO 3: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido.....	252

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a formação continuada de professores com foco em professores experientes e seu desenvolvimento profissional. Os aportes teóricos adotados defendem a valorização da trajetória histórica como um dos princípios para se estudar e discutir sobre desenvolvimento profissional docente. Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Tardif (2011) defendem a valorização da trajetória histórica como um dos princípios para estudarmos e discutirmos sobre desenvolvimento profissional docente. Esses autores adotam a ideia de que a constituição do ser professor percorre um longo caminho; tem início com suas primeiras experiências enquanto estudante, perpassa pela formação acadêmica, início da carreira e se estende por toda a carreira profissional.

Valorizar a história de vida e profissional docente implica, entre outras coisas, compreender que as interações sociais, familiares, as influências culturais, religiosas, os desafios enfrentados, superados ou não, a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da carreira consistem em elementos fundamentais na constituição da pessoa e do profissional docente.

Considerando a importância do processo histórico, a realização desta pesquisa, a escolha do tema e outras decisões tomadas são contextualizadas em minha história de vida, acadêmica e profissional. Dessa maneira, a escrita do memorial visa compartilhar os caminhos percorridos até o momento em que escrevo minha tese, a qual considero indispensável para a compreensão das razões pelas quais a proposta foi construída, estruturada e desenvolvida.

Em outras palavras, esta tese é resultado de uma longa história de vida pessoal e profissional. As suas primeiras linhas começaram a ser ‘escritas’ ainda quando eu era criança e morador de uma fazenda localizada na zona rural do município de Garça, SP, e foram concluídas após meus 53 anos de existência, estando neste momento na cidade de Bauru (SP) e exercendo o cargo de diretor de escola pública municipal. Podemos afirmar, ainda, que esta tese é resultado de um trabalho de busca constante, de um trabalho coletivo desenvolvido num longo percurso histórico, o qual será narrado a seguir.

1.1 Memorial: trajetórias e constituição pessoal e profissional docente

Este memorial narra o percurso de minha constituição como pessoa e professor de História, coordenador pedagógico e coordenador de área e, por fim, diretor de escola, bem como a trajetória de formação escolar e acadêmica, iniciada com os primeiros anos de escolarização até a constituição como pesquisador no curso de Doutorado em Educação na Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar). Ao narrar a história de vida e carreira profissional, fazemo-lo a partir do momento e contexto em que estamos vivenciando, bem como das necessidades que temos, das concepções e crenças que possuímos a respeito da realidade na qual estamos inseridos e do mundo que nos cerca.

Esta introdução constitui o meu terceiro memorial. O primeiro ocorreu com a escrita da dissertação de mestrado, em 2013; o segundo foi escrito em atendimento a uma atividade solicitada numa das disciplinas do doutorado, em 2017; e o terceiro ocorre neste momento como parte da escrita desta tese de doutorado, 2021. Ou seja, o mesmo percurso histórico é narrado em momentos diferentes da vida e da carreira. Dessa forma, um mesmo fato poderá ser retomado, mas com um enfoque diferente, por conta das mudanças pelas quais passam nossas concepções, formas de ver e analisar os acontecimentos.

Quanto à escrita da narrativa, Cunha (1997) destaca que por meio dela podemos reconstruir os fatos, ter uma visão mais ampla do seu contexto e atribuímos-lhes novos significados. Logo, ao escrever e reescrever nossa história temos a oportunidade de enxergar aspectos de nossa vida e atuação antes não percebidos e desenvolver novas aprendizagens sobre elas. Neste caso, por conta da pesquisa e do envolvimento com estudos sobre o tema em questão, acredito ser importante rememorar minha história de vida pessoal e profissional valorizando as relações estabelecidas com os professores experientes ao longo do percurso e como se deu minha constituição enquanto professor experiente.

Para Pillar; Fontes (2014, p.416) “[...] reconhecer trajetórias é dar existência ao que fez sentido no percurso, é refletir sobre as vivências, relacionar, produzir singularidades, identificar experiências”. Assim, nessa dinâmica de reconstruir e refletir sobre os eventos, adquirimos novas aprendizagens, ampliamos nossos conhecimentos e nos desenvolvemos como pessoas e como profissionais. A escrita de narrativas é um momento privilegiado para analisar a própria prática e formular novas concepções, novos modos de ver e agir na realidade.

Reconhecendo as potencialidades da escrita do memorial como momento para construir conhecimentos sobre minha trajetória pessoal/profissional e sobre a constituição do meu ser professor, inicio este percorrendo caminhos de minha história de vida escolar e profissional, dando destaque para alguns eventos que marcaram meu processo de formação, escolhas e de atuação como pessoa e profissional docente.

1.1.1 Formação escolar: inícios, interrupções, recomeços, lutas e conquistas

Apoiando-me em Tardif (2011), que elucida com seus conhecimentos a constituição do professor, inicio a narrativa do meu processo de formação escolar. Esse autor defende que a

constituição do professor é um processo que se inicia ainda quando criança, com as primeiras experiências de vida escolar e se estende ao longo de toda a carreira docente. Para atuar, em muitos momentos, o docente recorre a saberes que são adquiridos e reformulados ao longo do tempo. Escreve o autor: “Uma boa parte dos que sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (p. 261). Assim, tudo o que vivemos e aprendemos com nossos familiares, amigos e nas relações com outras pessoas contribui para o exercício da docência.

De posse dessa compreensão, inicio descrevendo meu processo de formação escolar, o qual pode ser dividido em várias etapas, em razão das constantes interrupções causadas, em grande parte, pelo atendimento às necessidades básicas de subsistência.

Desde criança, o trabalho para garantir a subsistência esteve ocupando o espaço da educação escolar, fato que contribuiu para que precisasse de um longo tempo para chegar à conclusão da formação inicial e ao exercício da docência.

O início de minha formação escolar deu-se aos meus sete anos, com ingresso na 1.^a série, em 1975. Em síntese, da 1.^a a 4.^a série, 1975 a 1979, estudei na escola da Fazenda Santo André, localizada na zona rural do município de Garça, SP. Em 1987, cursei a 5.^a série em uma escola pública municipal e, em 1988 e 1989, cursei Mecânica Geral em uma escola técnica. Ambas as escolas estavam situadas nesse mesmo município.

Em 1990, após ter deixado a zona rural para ir morar na cidade de Caçapava, SP, iniciei os estudos em uma escola particular que ofertava o supletivo para cursar a 6.^a série. Estudei três meses nesta escola e a abandonei por não possuir recursos para pagar as despesas. O desemprego interferiu na continuidade dos estudos. De 1991 a 1993, cursei a 6.^a, 7.^a e 8.^a série na modalidade de Supletivo, em Americana, SP. De 1994 a 1996, cursei o Ensino Médio em Sumaré, SP.

O ensino superior foi realizado de 1997 a 2001 em uma universidade localizada no município de Bauru, SP. De 2012 a 2013, fiz o mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba. As Figuras 1 e 2 mostram a escola na qual iniciei meus estudos aos 7 anos de idade.

Figura 1 - Escola Mista da Fazenda Santo André e a Prof.^a Celina com um grupo de alunos¹.



Fonte: Imagem produzida por Antônio Gonçalves Roldão Filho, administrador da fazenda.

Figura 2 - Grupo de aluno(a)s brincando de roda na frente da escola².



Fonte: Imagem produzida por Antônio Gonçalves Roldão Filho, administrador da fazenda.

Nessa escola, iniciei os estudos, aos 7 anos de idade. Aos 11 anos, concluí a 4^a série. Houve uma primeira interrupção nos estudos, que pode ser explicada, em parte, pelo fato de

¹ Na imagem 1 temos a Prof.^a D. Celina e um grupo de alunos dentre os quais se encontra minha irmã Adalgisa, a primeira do lado esquerdo. Os agasalhos que os alunos estão vestidos foram providenciados pela D. Celina, que além de exercer um trabalho muito comprometido com os alunos, procurava suprir algumas carências deles. Ela foi uma professora que deixou importantes marcas em minha infância escolar e de muitos alunos. Recordo as aulas como se tivessem ocorrido há poucos dias.

² Na imagem 2, as crianças brincam de roda no horário do recreio. A falta de brinquedos fazia com que as brincadeiras coletivas fossem a principal atividade dos intervalos escolares. A escola era composta por uma única sala que era dividida por duas turmas (1^a e 4^a série, 2^a e 3^a série), possuía um banheiro, um pequeno espaço de cozinha e as carteiras eram em duplas. Não havia espaço para livros e brinquedos.

que os investimentos do poder público em educação, nas décadas de 1970 e 1980, não proporcionavam condições para que se desenvolvesse uma cultura de valorização dos estudos pelos moradores da zona rural. Em nível nacional, os investimentos na democratização da educação escolar não eram suficientes para a oferta do ensino em todas as localidades do país. A zona rural, especificamente, era a mais prejudicada.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, no início da década de 1980, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 25,41% e, na zona rural, chegava a 46,21%. Esses dados alarmantes indicam o quanto estava distante uma política voltada para a educação escolar naquela década. Meus pais faziam parte desse enorme contingente da população.

Somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 é que a preocupação com a democratização da educação escolar ganhou destaque. Em seu Art. 208, prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de que o Ensino Fundamental passe a ser obrigatório e gratuito, sendo assegurada a oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (OLIVEIRA, 1998, p. 120). No entanto, isso indicava apenas sinais de preocupação expressos na Constituição, pois levaria muito tempo para que a realidade fosse transformada, ou para que a educação fosse democratizada de fato.

A questão da igualdade de acesso implica considerar as profundas e históricas diferenças que tangenciam o modo como o direito à educação vem sendo concretizado no Brasil, pois é incontestável que a Constituição de 1988 permanece distante de uma concretude aos sujeitos que compõem o sistema de Educação brasileiro. Aos filhos e filhas das classes populares, a igualdade de condições e, principalmente, a permanência na escola não se efetivam numa sociedade em que as condições sociais dos diferentes grupos que a compõem são de fato desiguais (SANTOS, MELO, LUCIMI, 2012, p. 07).

Se atualmente a educação escolar no Brasil enfrenta grandes desafios devido à falta de investimentos e vontade política, no final de 1970 e durante todo o percurso de 1980 o acesso à educação escolar não era facilitado e sua importância não era reconhecida para os moradores do campo.

Vivendo neste contexto, para os moradores, de maneira geral, e para meus pais, em particular, ajudar no sustento da casa tinha mais importância do que dar continuidade aos estudos. Meus pais nunca frequentaram uma sala de aula, desconheciam o domínio das letras e dos números. Suas preocupações giravam em torno de garantir nosso sustento. Não possuíam conhecimentos sobre a importância da educação para uma vida melhor.

³ Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 1980/2000. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2013.

Quanto à postura de meus pais, não os culpo, uma vez que o poder público não oferecia meios para que ocorressem o acesso e a permanência nos estudos, principalmente a população rural, fato que não deixava alternativa aos pais a não ser inserir os filhos no mercado de trabalho ainda crianças. Dessa forma, meu primeiro registro em carteira data de 01 de setembro de 1982, com o cargo de Serviços Gerais⁴, embora já trabalhasse sem registro desde o término da 4ª série, em 1979, quando tinha 11 anos de idade. Aos 14, fui “matriculado” na escola do mundo do trabalho; tornara-me um trabalhador registrado.

Essa primeira interrupção nos estudos, do término da 4ª série, 1979, ao retorno na 5ª série, em 1987, totaliza sete anos, em uma fase da vida considerada de grande importância para o desenvolvimento físico, cognitivo e cultural de uma pessoa. Em termos de desenvolvimento humano, foi um período que se estendeu do fim do ser criança, o período da adolescência e início da juventude. Parei os estudos aos 11 anos de idade e retornei aos 20 anos.

Tratou-se de um longo período longe dos estudos, tempo suficiente para me levar à perda das aprendizagens escolares e das técnicas do mundo do trabalho, como narrado no primeiro memorial, na minha dissertação de mestrado.

[...] com 14 anos, tornara-me um trabalhador registrado. Estava “matriculado” na escola do mundo do trabalho. Iria aprender todos os ofícios de lavrador: conhecer os segredos da terra, o tempo de semear as sementes, o de reconhecer quando os grãos estarão maduros o suficiente para colher, entre outros afazeres, e também adquirir seu modo de vida, de se expressar, pensamento, enfim, seria eu, num futuro próximo, um homem do campo. No exercício dessa profissão, à medida que o tempo ia passando, os saberes do dia a dia como trabalhador passaram a fazer parte cada vez mais de minha formação e, em contrapartida, as aprendizagens escolares, aos poucos, foram caindo no esquecimento (PEREIRA, 2013, p. 13).

Porém, quando o propósito de seguir a carreira de homem do campo estava sedimentando, surgiram aquelas pessoas que chegam para fazer parte de nossa história e mudar os rumos de nossas vidas: dois seminaristas vieram à fazenda para realizar trabalhos de evangelização durante a Semana Santa.

Os seminaristas passavam a semana realizando reuniões. Num dos encontros realizados com os jovens, eles nos falaram sobre a importância dos estudos para as pessoas, principalmente para os adolescentes e jovens. Seguindo esses conselhos, reuni-me com os colegas (Ademir, Dercy, Derli, Isaías e Reginaldo) para encarar o desafio de voltar aos estudos, tendo o apoio do administrador da fazenda, Antônio Gonçalves Roldão Filho. Assim, após 7 anos afastado dos bancos escolares, voltei aos estudos me matriculando na 5ª série, numa escola situada na cidade de Garça (SP).

⁴Nessa época, os adolescentes com essa idade podiam ser registrados como trabalhadores e recebiam um salário mínimo como os demais.

Como descrito, não bastou o esforço individual, defesa recorrente na ideia de meritocracia⁵ como o principal caminho para a ascensão social no discurso neoliberal. Além do esforço, contei com o apoio de outras pessoas e também de políticas públicas. O transporte para nos levar até a escola (que ficava a 16 km da fazenda) era fornecido pelo governo municipal e todo o processo de solicitação/organização foi feito pelo administrador da fazenda. Ainda podemos citar o fato de os demais colegas não terem desistido.

A permanência nos estudos implicava: acordar às 6h e trabalhar na roça das 7h às 16h30, andar 1 km, pegar a Perua Kombi (velha) às 18h, viajar 16 km, andar mais 1 km até a escola e iniciar os estudos às 19h. Depois fazer todo o percurso ao contrário, chegávamos em casa por volta das 23h40, e no dia seguinte repetíamos toda a rotina. Resistir a essa jornada, no primeiro ano de retorno, foi muito importante. Caso não conseguíssemos, dificilmente daríamos continuidade aos estudos. Caso meus colegas desistissem eu não conseguiria concluir os estudos, uma vez que não seria garantido o transporte para um único aluno. No ano seguinte, outros jovens se interessaram pelos estudos e o grupo aumentou.

Isso reforça a ideia de que não basta cada pessoa lutar de forma individual para os desafios serem superados. São necessárias ações coletivas, políticas favoráveis, para que a população (principalmente, a menos abastada) possa usufruir do acesso à educação e de outros bens. Hoje, vejo as ações afirmativas, as políticas sociais e de inclusão como necessárias para democratizar o acesso aos bens materiais/culturais disponíveis no país.

O longo tempo fora da escola fez com que houvesse comprometimento em minha formação, deixando um legado de dificuldades nas aprendizagens. Nos primeiros anos de estudo, minhas notas eram muito boas, como podemos observar num dos boletins - na figura 3.

⁵ Predominância dos que possuem méritos; predomínio das pessoas que são mais competentes, eficientes, trabalhadoras ou superiores intelectualmente, numa empresa, grupo, sociedade, trabalho etc. Modo de seleção cujos preceitos se baseiam nos méritos pessoais daqueles que participam: conseguiu o trabalho por meritocracia. Fonte: <Meritocracia - Dicio, Dicionário Online de Português>

Figura 3 - Histórico escolar da 2ª série.

D.R.E. de MARÍLIA - XI REGIÃO
DELEGACIA DE ENSINO DE GARÇA
GARÇA - S.P.
HISTÓRICO ESCOLAR - 1.977

Certificamos que Amarilda Gomes
Pires, filho(a) de João Gomes
Pires e de Sebastião Vitorino
Pires, natural de Itapio Brejozeta
Est. São Paulo, nascido a 24/12/1.967, no
ano de 1.977, cursou a 2ª Série do 1º grau da Esco-
la E. de P. G. (Estad. da Fazenda Santo André)
em GARÇA, tendo obtido os conceitos abaixo discrimi-
nados:

MATÉRIAS	1º Bim				Soma 4 Bim	Conc. Pir		% Frequen	Recuperaç	CONCLUSÃO
	1º	2º	3º	4º		Profs	Cons. Class.			
Língua Portug(OOL)	B	B	B	B	12	B	B	97%		P
Mat. (Desenv. Cont. (63))	B	B	B	B	12	B	B			P
Mat. (Desenv. (615))	B	B	B	B	12	B	B			P

Resultado final da avaliação: Art. 16 da Lei Fe-
deral Nº 5.692/71, à vista dos resultados obtidos o
aluno(a) foi aprovado devendo frequentar em
1.978 a 3ª Série do 1º grau.

GARÇA, 23 de dezembro de 1.977

Assin. Edina Carmo
nome legív. prof. Edina Carmo

Fonte: Elaborada pelo autor.

No retorno aos estudos na 5ª série, recorde-me das grandes dificuldades de aprendizagem, especificamente em realizar sínteses ou resumos de textos simples. Essa dificuldade se fez presente na 5ª série e principalmente no Ensino Médio, durante o qual, em vários momentos, tive que refazer atividades em que era solicitada a realização de sínteses ou de resumos dos textos. Como aluno obediente, eu as refazia sem constrangimentos, pois tinha consciência de minhas dificuldades e limitações. Recorde-me do Ensino Médio, quando tive que refazer uma atividade de interpretação de texto por umas quatro vezes.

Esses fatos nos fazem refletir sobre a importância do desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem sistematizado e ininterrupto. Defendemos a educação escolar para todas as pessoas, independentemente da idade, contudo, sabemos como são grandes os desafios para aqueles que não conseguiram estudar na fase infantil, adolescência ou juventude. Enaltecemos a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas ressaltamos também a necessidade de se garantir acesso à educação de todos quando se encontram na fase infantil, crianças e adolescentes, momentos mais propícios às aprendizagens.

Embora retrate a dificuldade para superar os desafios de conciliar subsistência e estudos, a quantidade de escolas e cidades elencadas na minha formação revela a convivência com muitas experiências culturais; foram muitos os amigos, colegas, enfim, foram muitas as contribuições e aprendizagens ao longo desse tempo. Essas experiências contribuíram para o

desenvolvimento da consciência da importância da coletividade, da capacidade de análise dos fatos com base em diferentes pontos de vista, dentre outras contribuições.

Prosseguindo, após narrar meu processo formativo, retomo a escolha pela docência, professor de História. Como um jovem trabalhador rural, filho de pais analfabetos, desenvolveu o interesse pela carreira docente?

Minha escolha de ser professor, em grande parte, está relacionada às aulas ministradas pelo professor de História, Prof. Bachinn, no Ensino Médio. Uma das características desse professor era explicar os conteúdos articulando os fatos históricos com os acontecimentos atuais. Essa forma de ensinar nos ajudava a compreender aspectos da realidade que estávamos vivendo e a encontrar significado nos fatos históricos, além de desenvolver uma visão crítica da realidade.

Quanto aos meus ideais de vida, até o 2º ano do Ensino Médio, início de 1995, não passava por meus pensamentos fazer faculdade, devido às condições financeiras, embora já estivesse consciente (pelos desafios que enfrentara) de que a busca pelo conhecimento era fundamental para ter uma vida melhor. A partir do ano citado, observando como esse professor se dedicava às aulas, sempre preocupado em relacionar as aprendizagens com as questões sociais da época, tive o desejo de ser professor.

Na época, eu era um integrante da Pastoral da Juventude (PJ) e de um grupo de jovens numa igreja de Sumaré (SP). Nossos encontros eram sempre marcados por reflexões e entusiasmadas discussões sobre nosso papel na sociedade. Acreditávamos que era nosso dever lutar por uma sociedade melhor e que poderíamos mudar o mundo. Encontrei nesse professor muitas elucidações em relação ao nosso papel na sociedade e à visão de mundo. Nessa época, eu estava bastante integrado com as questões sociais, e ele era um professor também muito preocupado com essas questões. Arroyo (2011) ressalta que nosso aprendizado de ser professor vem dos contatos com os mestres que tivemos desde o maternal. Sempre fui agraciado com excelentes mestres, mas a motivação maior pela escolha da carreira deve-se a esse professor.

Concluindo, ao término do Ensino Médio em 1996, mudei para Bauru, onde, de 1997 a 2001, cursei a faculdade de História, assunto que trato a seguir.

1.1.2 A formação acadêmica: novas necessidades, interações e desafios

Acreditando no possível, em 1997, ingressei no curso de História, na Universidade do Sagrado Coração (USC), uma instituição privada localizada na cidade de Bauru (SP). Foram quatro anos intensos de estudos, trabalho e dificuldades financeiras. Nesse período, pessoas como meu irmão, Eduardo, que se sacrificou, arcando com as despesas da casa, para que eu

pudesse fazer a faculdade, a Roseli e a Elida, colegas de curso que me socorriam com vale-transporte e com caronas, a Prof.^a Dr.^a. Terezinha Zanlochi, que doava os textos e dava muito incentivo, foram fundamentais para a realização e conclusão do curso.

Todas essas pessoas (e outras tantas que estiveram sempre me auxiliando) levam-me a entender que as relações sociais não só contribuem para nossa formação, como também são fundamentais para que consigamos superar os desafios que surgem em nossa trajetória de vida. Dessa forma, podemos afirmar que nossas conquistas são resultado de ações coletivas. Ou seja, as pessoas fazem parte de nossas conquistas, seja por meio do trabalho que nos prestam, de um auxílio material, seja por meio de suas ideias que nos ajudam a enxergar caminhos, a encontrar saídas para os nossos desafios.

Além do apoio dessas pessoas, no terceiro ano da faculdade, consegui a bolsa do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Mesmo com todo o apoio descrito anteriormente, sem essa bolsa, não seria possível a conclusão da graduação, por conta dos altos custos. Incentivos governamentais como o programa mencionado têm sido um fator importantíssimo para que os indivíduos de baixa renda tenham acesso aos estudos em nível de graduação. Sabemos que, atualmente, não há unanimidade quanto à importância de programas como esse. No meu caso, entretanto, não há como não o defender.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, no ano de 2001, recebi a certificação de Licenciatura em História. Tornei-me professor. Recordando desde o primeiro dia de aula na 1ª série (em 1975) até a conclusão da faculdade (em 2001), transcorreram-se 26 anos. Migrei de uma cidade para outra, estudando em várias escolas, até tornar-me professor. Em termos de idade, iniciei o ensino básico com 7 anos e encerrei com 29; terminando a graduação aos 34 anos. Nesse período, de criança a pessoa adulta, muitas experiências foram acumuladas. Nossa forma de conceber a realidade vai sendo transformada com o passar do tempo, nos embates da vida, nas inter-relações.

Com base na concepção de desenvolvimento profissional, Marcelo (2009, p. 116) diz que o professor é compreendido como pessoa e profissional que vai sendo constituído ao “[...] longo de sua história de vida pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais”. Sua forma de ver a realidade em que vive, seu modo de conceber o ensino e as relações estão impregnados de cultura, crença, valores, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo desse percurso.

Tardif (2011) descreve que muitos dos conhecimentos que o professor possui sobre o ensino e sobre seu papel são adquiridos na sua história de vida escolar e no contato que se estabeleceu com outros alunos e com seus professores. Enfim, ele afirma que docentes são

[...] trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2011, p. 261).

Se, por um lado, as constantes migrações impediram que eu tivesse uma formação ininterrupta, por outro, proporcionaram-me a convivência com vários grupos de pessoas, favorecendo meu contato com várias formas de ver a vida. Hoje, essas experiências auxiliam, entre outras coisas, a entender o quanto é importante conhecer outras formas de ver e entender a realidade, a reconhecer a necessidade de se trabalhar em parcerias, de aprender com o outro.

Ao tratar da escrita de narrativas, Cunha (1997) explica que elas têm um potencial de conduzir o autor a reviver seus percursos, analisar e refletir sobre seus feitos e, ao mesmo tempo, gerar conhecimentos que podem servir como referências para realização de seu trabalho. Ainda, segundo a autora, a escrita permite ao sujeito que escreve se distanciar dos fatos vivenciados e poder “**ouvir** a si mesmo ou ao **ler** seu escrito [...] ir teorizando a própria experiência” (CUNHA, 1997, p.4).

O tempo que precisei para estudar e a intensidade de interações/superações tiveram impacto profundo na minha forma de ser pessoa, professor coordenador e, hoje, diretor de escola; na minha forma de encarar os desafios, de ensinar e aprender, de compreender as dificuldades, de valorizar as lutas e as conquistas. Somos pessoas constituídas na história de vida e carregamos as marcas adquiridas no tempo. Para Garcia, Hypolito e Vieira, a identidade do profissional da docência é construção social:

[...] marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.54).

Assim, podemos afirmar que minha constituição como docente se deu nas lutas que travei para superar desafios, nas interações e apoios que tive de meus professores, familiares e amigos, nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo desse percurso de vida, formação escolar e acadêmica.

1.1.3 Início da carreira docente: em busca de oportunidades

Todo o sacrifício e apoio recebido ao longo de minha trajetória precisavam ser valorizados, exercendo a profissão docente. Dessa forma, chegara o tempo de me constituir como professor; construir minha carreira, construir uma História em sala de aula, agora exercendo a profissão de docente.

Ao relatar um pouco desse percurso, gostaria de destacar acontecimentos que marcaram não somente o início da carreira, mas também a constituição como professor experiente. Destaco como um fator importante, nesse processo, as relações que fui estabelecendo com os pares, estando eu na condição de professor iniciante e, depois, na condição de professor experiente.

Isso posto, descreverei o ponto de partida de minha carreira docente. Recebi a certificação de professor em 17 de janeiro de 2001 e só consegui entrar numa sala de aula para lecionar em março de 2003. Esse tempo de espera foi angustiante, pois tinha a sensação de não ter valido a pena todo o sacrifício.

Para lecionar, uma das formas era a substituição de docentes nas escolas públicas do Estado. No momento em que me formei, alguma escola teria que abrir uma portaria⁶ e, pela quantidade elevada de professores disponíveis na época, muitas escolas resistiam em abrir. Eu e muitos outros futuros professores percorríamos as escolas implorando uma oportunidade. E de tanto querer, em março de 2003, o “sonho” foi realizado, dei minha primeira aula. Foi em substituição de uma única aula de geografia para uma turma de alunos adultos, numa escola de Bauru que ofertava o supletivo à noite.

A partir de então, passei a estar disponível para substituir os professores em qualquer escola do Estado. E como era previsto, muitas outras escolas passaram a me chamar para substituir. Tive a oportunidade de conhecer muitas escolas públicas de Bauru, cada qual com sua realidade. Sobre esse fato, tal forma de inserção na docência foi denunciada por Venco (2019), quando trata da precarização do trabalho docente na atualidade. Em sua pesquisa, identifica que a remuneração do professor, ao iniciar a docência, depende da carga horária em várias disciplinas e atuação em muitas escolas. Esse fato foi vivenciado por mim ao ingressar na docência. Assim, podemos afirmar que, passados cerca de 16 anos, as condições de trabalho dos iniciantes não se alteraram.

Sobre o trabalho como professor substituto, existem muitas coisas que poderiam ser exploradas nessa narrativa, principalmente por ser meu início na docência, tema que vem sendo

⁶Tratava-se de uma normalização da rede Estadual de São Paulo para um professor substituir aulas. A Portaria DRHU no 12/1999 no art. 9º Inciso III dispõe do ingresso no quadro de professores temporários estudantes “com pelo menos um semestre cursado, de curso de licenciatura plena correspondente às aulas a serem atribuídas”. Por meio dessa permissão, consolida-se uma educação paulista realizada, em 1999, majoritariamente por professores efetivos (estatutários): estabilidade no emprego, licença prêmio de 90 dias a cada período de cinco anos trabalhados, faltas abonadas, entre outros. Nesse sentido, não se apropriam do coletivo das unidades escolares, especialmente porque em parte das escolas não lhes é permitido participar das reuniões pedagógicas ou de reuniões com os responsáveis pelos estudantes. (VENCO, 2019, p. 12).

analisado pelas pesquisas. Contudo, por conta do meu foco de pesquisa, gostaria de dar ênfase às relações estabelecidas com os professores experientes com quem convivi nessa fase da carreira.

Enquanto professor substituto, a relação com os professores experientes era muito distante. Para mim, eles eram como “semideuses”; eu os considerava muito acima de minha capacidade. Durante todo o período em que substituí, recordo-me de ter tido pouquíssimos contatos com os mais experientes para conversar, trocar ideias, ou solicitar e receber apoio.

Quando tinha que ficar na sala dos professores, minha posição era a de ouvinte. Não fazia perguntas e nem as recebia. Eu ouvia suas conversas e, às vezes, percebia alguns olhares em minha direção, como quem quisesse dizer “quem é esse aí?”. Meu sentimento era o de quem se reconhecia como menor em conhecimento e experiência. Muitas vezes, entrava e saía da sala dos professores apenas fazendo as saudações do cotidiano.

Houve um episódio revelador do tipo de relação que eu tinha com o professor experiente. Uma professora de História tirou uma licença de duas semanas. Eu fui chamado para substituí-la. No dia em que fui à escola, a coordenação comunicou qual seria a sala. Nesse dia, a professora titular também estava na escola, mas ela não quis passar os diários e nem explicar o que estava trabalhando. Deixou que eu trabalhasse o que quisesse, mesmo que isso pudesse interferir na continuidade de seus trabalhos. Nesse dia, fiquei muito chateado pelo descaso.

Para realizar o trabalho, me orientei pelos cadernos dos alunos. E, assim, cumpri com minhas obrigações. Quando estava já na metade da substituição, um aluno me disse que a professora esteve lá e quis saber se os alunos haviam gostado de minhas aulas. Nunca soube se algum professor deu continuidade ou aproveitou alguma aula que lecionei em substituição. Como exposto na literatura, meu início na docência se caracterizou pelo isolamento, falta de orientação, acolhimento e apoio (CORSI, LIMA, 2005; LIMA et al, 2007).

Na minha fase de professor iniciante, atuando com aulas em substituição, a relação estabelecida com os professores experientes proporcionou a formação da concepção de que esses professores eram ou se colocavam como superiores, que não tinham necessidade de dialogar com alguém que estava iniciando. Eles passavam a imagem de um profissional que não tinha dificuldades ou problemas no desenvolvimento do ensino.

1.1.4 Professores experientes: percursos marcados por desafios

Numa bela tarde, estando eu em casa à espera de algum chamado para substituir, por volta das 15h tocou o telefone: era uma solicitação da Delegacia de Ensino para assumir aulas

livres⁷ na antiga FEBEM⁸. Com meu imediato atendimento, deixei de ser um professor substituto, para ser um professor com sala fixa.

Depois de tudo acertado, saí de casa, para assumir as aulas na escola que funcionava dentro da Unidade da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Chegando lá, tanto a coordenação como os professores me receberam muito bem. Talvez porque eram poucos os professores que ficavam naquele lugar, então a vaga estava sempre disponível. Falavam-me de um professor que, de tanto medo, não conseguiu terminar a primeira aula. Diziam que entrou e ficou de pé, imóvel, num dos cantos da sala, até terminar a aula.

Descrevo os primeiros meses de experiência nessa escola como os mais tensos que já vivi. Os muros altos, característicos de uma prisão, eram de arrepiar. Dentro das salas, pequenas e com portas de ferros, havia alunos cujas expressões eram de quem não me queria por ali; um sentimento ruim tomava conta de tudo. Nos dois primeiros meses, ensinar era o que menos importava; minha preocupação era a proteção.

Sobre minha relação com professores experientes, nesse momento, houve um episódio que gostaria de relatar. Uma professora levou o rádio para a sala e quando saiu, por pressões dos alunos, deixou-o na sala. Quando entrei, eles fizeram pressão para ouvir músicas, mas eu disse que não poderia, pois já tinha preparado uma aula em que não iria utilizar o rádio. Eles ficaram muito bravos. Diante da insistência deles, pedi para o segurança tirar o rádio. A partir daí, eu fiquei ouvindo contínuas provocações. Isso fez com que, por dentro, virasse um turbilhão, embora, por fora, eu demonstrasse firmeza. Escrevi na lousa o conteúdo, que não foi copiado por eles e nem explicado por mim, e fiquei sentado até terminar a aula. A decisão de não permitir que eles ouvissem músicas enquanto eu desenvolvia a aula foi tomada num *flash* de reflexão. No momento, eu pensei que, se eu deixasse o rádio na sala, os demais alunos iriam querer também e dificilmente eu iria conseguir fazer algo que não fosse do consentimento deles. Havia uma “regra”: o que se fizesse de diferente para uma sala, todas as outras queriam também. Eu estava consciente de que iria ter muita dificuldade para construir minha autoridade. Então, decidi encarar a pressão e não ceder.

Hoje, penso que, se eu fosse um professor com mais tempo de casa, aquela professora não teria dito para os alunos que eu deixaria eles ouvirem músicas em minha aula, deixando-

⁷Eram aulas atribuídas a professores substitutos que as assumiam de forma permanente.

⁸ Atualmente denominada Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), é uma autarquia do governo do estado de São Paulo (Brasil) vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade entre 12 e 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

me numa situação difícil. Mas, no fim, deu certo; eles não ouviram músicas como queriam, e, passados alguns dias, um até pediu desculpas. Essa experiência me deixou fortalecido; daí por em diante, fui aos poucos conseguindo desenvolver meu trabalho. Tirando esse episódio, a relação com os professores experientes foi muito positiva nesse local. Os professores, de um modo geral, procuravam se unir; fui rapidamente integrado ao grupo.

Essa experiência contribuiu para que minha visão sobre os professores experientes mudasse. Aos poucos, fui descobrindo que os professores experientes, que eu imaginava serem “semideuses”, na verdade eram seres humanos: tinham medo, dúvidas, carregavam o peso de ensinar na adversidade. Havia as conversas e trocas entre nós, mesmo eu sendo ainda um professor iniciante. Recordo que, em nossas discussões e desabafos, eles tinham interesse em me ouvir. Fiquei lecionando nessa escola por um ano e meio. Foi um período de grandes aprendizagens e fortes experiências.

Após um ano lecionando nesse local, eu já era considerado velho de casa, ou seja, um professor experiente para aquele contexto de trabalho docente. Num lugar onde a troca de professores era muito grande, uns ficam um dia, um mês ou dois, pois era difícil suportar a tensão, ficar mais de um ano, era ser considerado “velho de casa”. Nesse local de trabalho, eu era um professor experiente em pleno início da docência, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento da cultura do local, no domínio da sala e condução das situações, etc. Isso nos leva a pensar que, na questão do ser considerado professor experiente, precisa-se levar em conta, também, o contexto e o tipo de trabalho que se realiza.

Após um ano e seis meses lecionando na escola da FEBEM, assumi como professor efetivo na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, tendo como locais de trabalho duas escolas do Ensino Fundamental II, com aulas de História e Geografia. Quando deixei as aulas livres na escola da FEBEM, tive a sensação de que havia atingido um patamar de professor experiente. Demonstrava certo domínio, principalmente nas relações com os alunos. Havia conquistado o respeito do grupo, ao ponto de desenvolver meus trabalhos com tranquilidade.

Ao assumir as aulas como professor efetivo, procurei aproveitar as experiências que tinha adquirido dando aula na FEBEM e, praticamente, transferi o meu modo de lecionar para essa outra realidade. O resultado foi catastrófico: o que servia lá não serviu para cá. Em pouco tempo, eu me vi perdido e sem rumo. As dificuldades apontadas nas pesquisas sobre professor iniciante foram vivenciadas por mim. Elas se diversificaram e se manifestaram de várias formas; não encontrava apoio em nenhum lugar, nem com a gestão e nem com os professores experientes. Era um sofrer sozinho. Não porque se negavam, mas porque, no meu entendimento, eu tinha que superar tudo sozinho; era como se fosse da natureza profissional.

Sentia que não poderia compartilhar com os demais que tinha dificuldades, que precisava de apoio e orientação. Enfim, não me sentia preparado nem para buscar apoio e nem para ser apoiado. Creio que ter consciência de nossas dificuldades, acolher um apontamento, orientação ou sugestão de outro profissional é um processo de aprendizagem.

Nesse contexto, minha relação com os professores experientes foi de silêncio. Não havia conversa entre nós sobre o ensino; eles circulavam pela escola, entravam e saíam das salas, mas parece que havia uma barreira entre nós. Dizendo de outra forma: eu não encontrava meios para estabelecer um vínculo de partilhas. Embora não houvesse momentos instituídos para partilhas, às vezes, eu observava o trabalho de outros docentes, mais especificamente, de duas professoras. E o que eu via?

As professoras observadas eram fantásticas; desempenhavam um trabalho de forma invejável. A escola estava localizada num bairro periférico e as condições em que vivia a grande maioria dos alunos tornava muito difícil o trabalho dos professores. Problemas relacionados à baixa aprendizagem e à indisciplina faziam com que muitos docentes recusassem essa escola. Contudo, em meio a todas as adversidades, essas duas professoras desenvolviam com muita maestria e talento suas aulas. Explicavam os conteúdos com clareza; não necessitavam alterar a voz e nem tirar aluno da sala para resolver indisciplina. Enfim, eram professoras que eu considerava ideais.

Todas essas qualidades observadas me despertavam interesse, curiosidade. Gostaria de saber como elas conseguiam tal feito. Contudo, nunca tive a oportunidade de saber. Uma, porque eu não tinha coragem de perguntar; outra, porque não havia momentos instituídos para que isso ocorresse. Logo, as experiências dessas professoras, nos primeiros anos de minha docência, não me serviram para superar os desafios encontrados, uma vez que eu não sabia como elas conseguiam. Foi possível, apenas, observar que elas eram superiores em termos de ensino, o que fazia eu me sentir péssimo, pois não conseguia realizar o mesmo que elas. Na maioria dos dias, após o trabalho, eu voltava para minha casa desanimado e sem ter com quem conversar sobre o assunto. Assim, os primeiros anos foram de muitas dificuldades, a ponto de eu chegar a pensar que nunca seria um bom professor.

As situações descritas acima foram vivenciadas na primeira escola onde trabalhei, por um ano, como efetivo. Depois disso, me removi para outra escola, próxima a minha residência.

Nessa escola, já com dois anos de docência como efetivo, as coisas também não eram tão boas; ainda encontrava muitas dificuldades de todos os tipos. Mas, à medida que o tempo foi passando, as aprendizagens e experiências anteriores contribuíram para, aos poucos, ir superando deficiências e adquirindo capacidades maiores. O caminho percorrido para que

conseguisse ter um certo domínio dos procedimentos e estratégias para desenvolver boas aulas, para ter domínio da sala de aula, foi marcado por muitas tentativas, leituras individuais, participação em cursos de curta duração, palestras e congressos.

Minhas primeiras participações em curso de formação continuada ocorreram três anos após o início da docência, quando a Secretaria Municipal da Educação passou a ofertar semestralmente vários cursos de curta duração aos professores da rede. A não participação em formação, até então, justificava-se, por um lado, pela falta de consciência da importância da formação continuada para o exercício da docência e, por outro, pela falta de oferta e de oportunidades. De um modo geral, havia pouca divulgação de cursos por instituições formadoras, se comparado com os dias atuais. Naquela altura, além da participação em cursos, eu já procurava ler mais os materiais que ia utilizar; os estudos individuais eram constantes.

De tanto errar, aprendi que não poderia entrar numa sala sem que as aulas fossem muito bem preparadas. Então, passei a gastar muitas horas lendo e relendo o material. Recordo-me que, numa das férias no mês de janeiro, fui viajar para outro estado e levei os livros didáticos de Geografia, para ler tudo que havia neles. Foi uma forma de aprender os conteúdos e me preparar com antecedência.

As conquistas advindas dessa postura me conduziram à prática de participar de quase tudo que era oferecido em termos de formação. Aprendi a reconhecer sua importância, o que culminou com a cultura de trabalho articulado com estudo: articulação de teoria e prática. Essa forma de entender a docência proporcionou a realização de um trabalho com mais qualidade, explicação dos conteúdos com mais segurança, variação de estratégias, melhor domínio da sala de aula. A relação com os pares foi sendo melhorada e, a essa altura, já gozava de certo respeito. Conversávamos em posição de igualdade; havia diferenças na forma de pensar, mas elas não impediam o estabelecimento de um bom relacionamento.

A forma de trabalhar que desenvolvi chamou a atenção da gestão da escola, que, diante da necessidade de compor o quadro da coordenação pedagógica, me fez o convite, o qual, após alguma reflexão, foi aceito. Assim, após sete anos de docência e me sentindo um professor experiente, assumiria uma nova função: a de Coordenação Pedagógica (CP).

Assumi a CP com *status* de professor experiente, contudo, iniciei o trabalho nessa função com o *status* de um profissional sem experiência. Esse fato nos permite entender que um profissional é considerado experiente em razão da função que ocupa, do papel que desempenha, das experiências acumuladas ao longo do tempo e se realiza com qualidade o que faz.

Estando na CP, a relação de respeito e confiança conquistada juntos aos pares, principalmente aos professores experientes, precisou ser reconstruída. Minha escolha não foi compreendida por alguns colegas; esse fato já foi o suficiente para que as relações com os demais também fossem de desconfiança e descrédito. No início, a experiência como professor não aliviou muito a forma negativa como fui recebido pelos pares.

A forma de acesso nessa Secretaria variava de escola para escola; no meu caso, foi por meio de convite da direção. Assumir a função de CP por meio de convite implicou, logo de início, desafios e dificuldades que influenciaram o meu exercício profissional. Uma das dificuldades estava em não possuir formação em coordenação pedagógica, a qual poderia orientar meu trabalho nessas situações. Até poucos dias, eu era professor ensinando História e Geografia, mas agora tinha esses desafios pela frente. Ao mesmo tempo, teria que conquistar o respeito dos colegas que, em sua maioria, possuíam mais tempo de docência do que eu, e, por esse e outros motivos, não estavam dispostos a receber orientações de um professor recém-promovido à coordenação.

Diante dessa realidade, para enfrentar os desafios da coordenação, consciente de que trabalho e estudo precisavam caminhar simultaneamente, me empenhei em estudos específicos voltados para essa área. Como resultado dessa busca, no primeiro ano de coordenação, fiz uma pós-graduação em gestão escolar e no segundo ano, mais precisamente em 2012, entrei no mestrado. Minha dissertação, intitulada “A relação da coordenação pedagógica e o coletivo da escola: desafios e possibilidades”, foi defendida em 2013.

Durante o mestrado, pude pesquisar e adquirir melhor condição para exercer a coordenação e conquistar o respeito dos pares. Após algum tempo trabalhando na função, fui adquirindo experiência. A relação com os professores experientes foi sendo melhorada e o respeito ao meu trabalho foi, aos poucos, sendo efetivado.

Os estudos em pós-graduação permitiram, entre outras coisas, enxergar melhor a escola em seus aspectos mais gerais. Permitiram-me desenvolver um olhar para as condições em que o professor realizava seu trabalho. As salas superlotadas, baixa aprendizagem, indisciplina, falta de recursos, entre outras coisas, prejudicavam sobremaneira o trabalho docente. Estar junto dos professores era uma necessidade, que se fazia mais importante do que cobrar relatórios. Apoiá-los na realização do seu trabalho contribuiu para a construção de uma relação mais positiva.

Essa experiência me proporcionou o entendimento de que a busca por conhecimento contínuo é um caminho necessário para o nosso desenvolvimento pessoal/profissional e para a realização de um trabalho com qualidade. A entrada no mestrado contribuiu para a

sedimentação dessa ideia. A experiência que adquirimos com a prática é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, contudo, sem um estudo contínuo, ela pode ficar limitada a repetições de práticas. A experiência da prática precisa somar-se aos estudos contínuos e reflexões, para converter-se em novos conhecimentos e novas práticas e, conseqüentemente, melhorar o trabalho desempenhado, seja na coordenação, na docência ou em qualquer outra função.

Após quatro anos na CP, já me sentindo um profissional experiente nessa função, fui chamado pelo departamento pedagógico para assumir a coordenação da área de História, função na qual deveria, entre outras coisas, coordenar cursos de formação para os profissionais da Secretaria e desenvolvimento ou acompanhamento de projetos. Entre os profissionais que eram o público-alvo dos cursos, estavam os servidores de apoio da escola, professores iniciantes e experientes, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores. Tratava-se de uma função que exigia um grande compromisso com o estudo, uma vez que teria, diante de mim, um público com necessidades diversificadas.

Deixo aqui duas reflexões. Primeiro, não precisei de dez anos para me sentir um coordenador pedagógico experiente. Segundo, ao assumir a coordenação de área, voltei à condição de iniciante; assim, vivenciei muitos dos sentimentos que são característicos dessa fase. Estar diante de professores como um formador, embora já tivesse essa experiência em formação em ATPC⁹, não era simples. Uma das minhas insatisfações era ser indagado por algum participante durante um curso, sobre algum assunto que não dominava. Além disso, dar conta de demandas tão diversas, educação infantil, ensino fundamental, coordenação pedagógica, direção, etc., era um grande desafio.

Frente a essa grande responsabilidade, tendo a consciência de que para realizar um bom trabalho deveria continuar investindo em formação, realizei duas disciplinas como aluno especial em pós-graduação (uma na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e outra na Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Assis – SP) e duas disciplinas como aluno ouvinte num curso de graduação (na Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Bauru – SP).

Além desses estudos, em 2015/2016, participei como aluno e na condição de mentor do Programa de Formação On-line de Mentoria (PFOM) da UFSCar¹⁰. Os estudos realizados

⁹Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), denominação utilizada na Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Momento em que os opositores são reunidos para realizar atividades diversas, principalmente a de formação. É um trabalho remunerado com duração de 2 horas semanais.

¹⁰O Programa de Mentoria é dirigido a professores iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que estejam interessados em investir em seu desenvolvimento profissional.

nesse programa oportunizaram conhecer questões ligadas aos professores iniciantes, principalmente sobre os problemas que eles enfrentam no início da docência. As atividades solicitadas levaram-me a recordar meu difícil começo na docência e a refletir sobre esse tema dentro de uma Secretaria, buscando meios para oferecer apoios a esses profissionais.

Envolvido com essa questão e interessado em aprofundar meus conhecimentos a respeito, em 2016, participei do processo seletivo de pós-graduação da UFSCar, visando ingressar no doutorado, algo que, para nossa felicidade, conquistei: fui aprovado. Foi o início de uma nova história.

Em meio aos estudos de doutorado, em 2019, voltei à escola e assumi o cargo de diretor. Com isso, mais uma vez, volto à condição de profissional sem experiência. Para exercer essa função, é preciso aprender muitas coisas e superar novamente o sentimento de insegurança; é necessário conquistar a confiança da equipe, da comunidade, enfim, é necessário recomeçar a caminhada.

As reflexões sobre meu processo de formação, sobre o exercício da docência, o da coordenação pedagógica, o de coordenador de área e por fim o da direção de escola, levam-me a pensar nos diferentes inícios que a carreira pode ter. Diante disso, é válido destacar que não há o profissional experiente, mas aquele que possui experiências diversas. A formação contínua é muito necessária ao trabalho do profissional da educação, seja qual for a função que desempenha, seja qual for o tempo de trabalho que possui. Essa consciência me faz estar sempre empenhado na busca por novos conhecimentos, ato que culminou com a realização desta pesquisa de doutorado, a qual será apresentada a seguir.

1.1.5 Investir no desenvolvimento profissional, uma necessidade permanente

Nesse contexto de trabalho com formação, de buscas e estudos, em 2017, ingressei no doutorado na UFSCar. Apresentei um projeto que versava sobre a Educação a Distância e a formação de professores em início da docência. Estava muito interessado nesse tema e sensibilizado com a questão desses profissionais. Mas, como bem sabemos, o projeto de pesquisa precisa passar por análise coletiva, revisão, acertos, reformulação etc. Após um percurso de estudos, discussões e reflexões, a Prof.^a Rosa e eu discutimos sobre a possibilidade de mudar o foco de pesquisa dos professores iniciantes para os professores experientes.

Atuando na equipe que compunha a coordenação da formação desenvolvida pela ReAD, em 2017, e optando pela imersão nas discussões coletivas, observamos que os professores experientes, além de serem estudantes, assumiam importante papel na formação dos estudantes e professores iniciantes, ao compartilharem suas experiências e seus

conhecimentos. Observamos, também, que alguns professores experientes que participaram dos primeiros módulos voltaram, para dar continuidade à realização de outros ofertados. Esses dois fatos nos levaram a lançar um olhar para esses profissionais e a fazer indagações sobre seu desenvolvimento profissional.

Essas indagações foram colocadas em questão e partimos para realização de estudos e pesquisas, em busca de uma melhor compreensão acerca do professor experiente. Após estudos e reflexões, reconhecendo a pertinência de uma pesquisa voltada aos professores experientes, o projeto, concentrado no desenvolvimento profissional de professores experientes em processos de formação continuada na ReAD, teve como resultado este trabalho de doutorado, cuja estrutura será apresentada a seguir.

1.2 Apresentação da pesquisa

Esta pesquisa versa sobre o desenvolvimento profissional de professores experientes participantes da formação ofertada na ReAD, cuja ação promove o intercâmbio on-line entre professores experientes, iniciantes e licenciandos, por meio de um diálogo intergeracional em um ambiente virtual.

Pautamo-nos na concepção de desenvolvimento profissional docente principalmente nos estudos de Oliveira-Formosinho, (2009); Marcelo, (2009); Oliveira; Gama, (2014). Esses estudiosos concebem a formação como um processo contínuo que valoriza o contexto de atuação docente, as necessidades e experiências profissionais, a reflexão crítica, individual e coletiva, sobre a prática e os professores como sujeitos. Objetiva a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades profissionais, a mudança de concepções e práticas com vistas à melhoria do ensino e atuação docente, a aprendizagem e desenvolvimento do aluno e o avanço da organização escolar. A aprendizagem da docência é entendida como um processo contínuo que perpassa todas as etapas da carreira docente.

Orientamo-nos ainda na defesa da escola como espaço privilegiado de trabalho e formação referendada por alguns autores, tais como Alarcão (2003), Zumpano e Almeida (2012), Fusari (2011), Campos e Aragão (2012). Os desafios para que esse espaço se configure como *lócus* de aprendizagem e desenvolvimento são explicitados nos estudos realizados por Meneguim, (2005); Cunha (2006); Gomes (2006); Sousa (2007); Mendes (2008); Silva (2007); Arbolea (2009); Rodrigues (2009); Pereira (2013), Magalhães (2016), os quais apontam certas dificuldades para utilização dos espaços e momentos coletivos para fins de estudos, devido à utilização desse espaço para fins burocráticos, além da falta de formação e liderança dos

formadores e também o fato dos professores chegarem cansados para os estudos, em razão das jornadas extensas de trabalho e outros desafios (CUNHA; PRADO, 2010).

Para que a escola se configure como um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, existe a necessidade de se considerarem as condições de trabalho do professor. É necessário garantir as condições adequadas para realização do trabalho docente, caso contrário, a formação e o desenvolvimento profissional ficam comprometidos (IMBERNÓN, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Além das condições de trabalho favoráveis, a concepção de formação desenvolvida nesse espaço precisa ser compreendida como processo, e não como produto. Precisa privilegiar a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades, interesses, experiências, conhecimentos e saberes dos professores e a reflexão crítica sobre a prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; CUNHA; PRADO, 2010).

Oliveira-Formosinho (2009, p. 266) explica que “embora a ênfase actual seja na formação centrada na escola ... esta não é necessariamente o único contexto instrucional capaz de suscitar processos coletivos de desenvolvimento profissional”. Essa ideia é reforçada por Marcelo (2009, p. 12), o desenvolvimento profissional “pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos [...]”.

Assim, sob a ótica do desenvolvimento profissional e pautado na concepção de formação centrada na escola, podemos valorizar todos os espaços de formação, formais e informais, presencial ou a distância, que adotam como princípios de formação o “reconhecimento do contexto de atuação docente e do papel ativo dos professores numa ação colaborativa, visando a inovação educacional e o desenvolvimento organizacional em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 266).

Com base no exposto, compreendemos a ReAD como um espaço virtual de formação centrada na escola; suas ações formativas consideram o contexto de atuação docente, valoriza os conhecimentos, saberes e experiências dos participantes; promove a aquisição de novas aprendizagens, visando o desenvolvimento pessoal e profissional. Tendo como base esses princípios, desde 2016, a ReAD desenvolve formação por meio de módulos temáticos, que são organizados de acordo com as demandas dos participantes.

O desenvolvimento da formação ancora-se em alguns pressupostos, entre os quais se encontra o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa por meio do diálogo intergeracional on-line num processo de estudos, reflexão e trocas entre participantes (SOUSA; ANUNCIATO, 2019). No diálogo intergeracional, ocorre o encontro de diferentes gerações, de profissionais que se encontram em momentos distintos da carreira (SARTI, 2009). Esses profissionais

vivenciam diferentes realidades, possuem diferentes leituras de mundo, o que proporciona uma diversidade de observações de um mesmo objeto (FONSECA, 2010; CARDOSO, REALI, 2014).

A promoção do intercâmbio entre licenciandos e professores iniciantes e experientes num ambiente virtual ou presencial contribui para que os participantes compartilhem experiências, saberes, conhecimentos, diferentes formas de pensar e analisar a realidade e o ensino, culminando com novas aprendizagens coletivas e o desenvolvimento pessoal e profissional (SARTI, 2009, 2014, 2017; CARDOSO; REALI, 2014; RAMOS, 2015; BATISTA, 2018; MARINI, 2018; CRUZ; 2019; LAGOEIRO, 2019; SOUZA, ANUNCIATO, 2019; SOUZA; ANUNCIATO; REALI, 2020; MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020).

Quanto ao público-alvo da ReAD, trata-se de professores experientes (com mais de 10 anos de atuação), professores iniciantes (com até 5 anos de atuação) e Licenciandos do curso de Pedagogia. A denominação “professores experientes” refere-se aos professores participantes que possuem acima de dez anos de docência, critério esse adotado para a inscrição e definição dos participantes na ReAD. Considerando que uma definição unívoca de professor experiente é de difícil tarefa, procuramos olhar para esse profissional sob diferentes perspectivas, tomando como base alguns estudos e pesquisas realizadas, dentre as quais destacamos:

- Estudos que tratam sobre os ciclos de vida profissional: quando nos referimos aos professores experientes, estamos olhando para uma pessoa e um profissional docente que se encontra em uma determinada fase da carreira docente e que tende a apresentar algumas características, comportamentos e atitudes frente ao exercício da docência (HUBERMAN, 1992; SIKES, 1995; GONÇALVES, 1995).
- Estudos sobre professor *expert* (BERLINER, 1988, 2004) e sobre expertise (GALVÃO, 2003; GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011): o professor experiente pode ser compreendido como possuidor de um vasto conhecimento, de um agir com mais prudência, aquele que faz uso de diferentes estratégias para resolver problemas, entre outros. Dizem que isso se trata de uma regra, e que tais capacidades são alcançadas ao longo do tempo por meio de condições e ambientes favoráveis, além de dedicação aos estudos e reflexões sobre as experiências.
- Estudos que enxergam os professores experientes como pessoas e trabalhadores inseridos em contextos sociais mais abrangentes (GATTI, 2003) e de trabalho muitas vezes marcados por grandes desafios, como: dar conta de demandas

diversas relacionadas ao ensino e a questões burocráticas (AQUINO, 2009); atuação em espaço físico inadequado, com ruídos, temperatura elevada, além dos baixos salários e dupla jornada (FARIA, RACHID, 2015; VENCO, 2019); que convivem com insegurança por conta das ameaças e agressões (SOUZA, LEITE, 2011), sobrecarga de trabalho, grande número de alunos por sala, ausência de materiais e falta de apoio institucional (NOGUEIRA, 2012), bem como um reduzido número de horas de trabalho para o preparo das aulas. Além disso, atribui-se grande responsabilização aos professores pela qualidade do ensino (JACOMIN, PENNA, 2016) e estes são comumente culpabilizados pelos problemas da educação (DINIZ-PEREIRA, 2007). Por fim, estes estudos indicam que esses professores enfrentam dificuldades para conciliar trabalho e vida pessoal-familiar (FARIA, RACHID, 2015).

Essas formas de conceber os docentes nos levam a olhar para os sujeitos da pesquisa como professores que atuam há mais de dez anos, profissionais que acumulam experiências diversas, saberes, conhecimentos, frustrações e conquistas, que vivenciam desafios diversos e que, em meio a contextos marcados por muitas dificuldades (por conta, principalmente, das condições de trabalho), são responsabilizados pelos problemas da educação e da sociedade, e que, mesmo em meio a tudo isso, encontram disposição e tempo para investir em seu desenvolvimento profissional. A esse aspecto, dirigiremos o olhar, nesta investigação.

1.2.1 Problema de pesquisa e objetivos

Amparados na compreensão de que o investimento em formação contínua é de suma importância para o desenvolvimento profissional docente e que as condições de trabalho adversas impactam na vida pessoal e profissional do professor, dificultando a organização do tempo para dar conta das demandas e compromissos pessoais/profissionais, desenvolvemos esta tese intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes em processos de formação contínua na ReAD”. Pretendemos responder às seguintes questões: **como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e investem na formação contínua; como eles percebem a ReAD enquanto espaço de formação?**

As respostas a essas questões contribuirão para a compreensão de como professores experientes investem no próprio desenvolvimento profissional.

Para isso, definimos como objetivo geral **investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na**

formação contínua, além de analisar como percebem a ReAD como um espaço de formação.

E como objetivos específicos:

- Analisar as necessidades de professores experientes e como buscam respondê-las.
- Identificar as contribuições do diálogo intergeracional no ambiente on-line para a aquisição de conhecimentos a partir das percepções dos professores experientes num contexto formativo;
- Analisar as potencialidades e limitações de um processo formativo desenvolvido num ambiente virtual e as dificuldades dos professores experientes diante da formação online.

Como respostas à questão de pesquisa e para atingir os objetivos propostos, analisaremos os conteúdos das entrevistas realizadas com quatro professoras experientes que participaram da ReAD nos anos de 2017 e 2018 e os relatos, as discussões nos fóruns, as tarefas realizadas por essas professoras durante suas participações na formação desenvolvida na ReAD durante o período citado.

A pesquisa está organizada da seguinte forma:

Na INTRODUÇÃO, procurei¹¹ narrar o percurso de meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, com o propósito de contextualizar os motivos que me levaram a desenvolver a pesquisa de doutorado, tendo como tema o desenvolvimento profissional de professores experientes, também o problema de pesquisa, os objetivos e a proposta metodológica.

No CAPÍTULO 2, procuramos discutir sobre o professor experiente a partir de diferentes perspectivas: ciclo de vida profissional, formação do professor *expert*, condições de trabalho docente e professor enquanto sujeito. No CAPÍTULO 3, discutimos acerca do conceito desenvolvimento profissional docente, com destaque para a escola como *locus* de formação, bem como sobre algumas implicações para que esse espaço se constitua como local de formação e desenvolvimento profissional. No CAPÍTULO 4, fizemos uma apresentação dos trabalhos e ações desenvolvidas pela ReAD no campo da formação docente e da pesquisa em educação. Quanto ao delineamento metodológico, ocorreu no CAPÍTULO 5, no qual apresentamos o

¹¹ Na escrita da introdução, narro meu percurso histórico de formação escolar e profissional, ou seja, trata-se de um texto no qual predominam minhas perspectivas, forma de enxergar minhas experiências, daí se justifica o verbo na primeira pessoa. Já, no restante da escrita da tese, utilizamos o verbo na terceira pessoa, uma vez que o texto expressa ideias e pensamentos, também dos autores pesquisados, ou seja, escrevo com base também nas contribuições teóricas dos referenciais adotados.

universo e sujeitos da pesquisa e processo de tratamento, análise e interpretação dos dados. Seguimos no CAPÍTULO 6 com o processo de análise e discussão dos dados de pesquisa. E, por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentamos os resultados obtidos nas análises dos dados.

2. PROFESSORES EXPERIENTES VISTOS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

O presente capítulo pretende discutir algumas questões acerca dos professores experientes, sujeitos desta pesquisa. Nesta pesquisa, adotamos a denominação de *professores experientes* para designar os participantes que possuem acima de dez anos na docência. O tempo de docência foi utilizado como um dos critérios para constituição dos grupos participantes da ReAD, licenciandos, professores iniciantes e experientes.

Considerando este foco e o fato de que o tempo de docência está envolto em muitas questões relacionadas ao trabalho docente, à vida pessoal, à carreira profissional, à formação contínua, entre outras questões, julgamos oportuno destinar um capítulo para discutir aspectos sobre os profissionais que se encontram nesta fase da carreira docente.

Dessa forma, apresentaremos alguns elementos, apontados pela literatura, os quais nos permitem formular compreensões sobre ser professor experiente para além da ótica do tempo de atuação na docência, o que permitirá ampliar e diversificar o entendimento sobre esse profissional.

Tendo essa preocupação, selecionamos alguns estudos que possibilitam olhar o professor experiente sob diferentes perspectivas, dentre as quais: a partir dos estudos que tratam das fases da vida, ciclos ou etapas da carreira profissional (HUBERMAN, 1992; SIKES, 1995; GONÇALVES, 1995); com base nos estudos que tratam do professor como *expert* (BERLINER, 1988, 2004) e sobre expertise (GALVÃO, 2003, GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011); com base nas pesquisas que tratam das condições de trabalho docente (GATTI, 2012; AQUINO, 2009; SOUZA, LEITE, 2011; NOGUEIRA, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2007; FARIA, RACHID, 2015; JACOMIN, PENNA, 2016; MAGALHÃES, 2016; VENCO, 2019; OLIVEIRA, 2020); e dos estudos que reconhecem o professor enquanto sujeito frente aos processos formativos e no exercício da docência (PÉREZ GÓMEZ, 1992; ALARCÃO, 2003; TARDIF, 2011; BENACHIO, PLACCO, 2012; FURLANETTO, 2012; HOBOLD, 2018).

2.1 Professores experientes sob a ótica dos estudos sobre ciclo de vida profissional

Nas últimas décadas, tem surgido considerável número de trabalhos que empregam os ciclos de vida profissional como uma maneira de entender a carreira, a evolução profissional docente. São pesquisas que concebem a carreira profissional docente considerando todas as experiências vivenciadas desde a entrada da criança na escola, passando pela formação

acadêmica, pelo início da carreira e até o afastamento ou aposentadoria. Trata-se de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Conforme Bolívar (2002, p. 17), os termos “[...] fases da vida, tempos, ciclos de vida, curso, etapas, estágios, estações, percursos, carreira, trajetória, itinerários etc., indicam que a vida humana pode ser analisada e compreendida diacronicamente, em função de um conjunto de etapas, segundo idades individuais, posto que condicionadas sócio culturalmente”.

Contudo, como explica o autor, ao adotarmos as fases das vidas profissionais para se analisar e compreender o ser professor experiente, não podemos deixar de considerar que as mesmas são imbricadas dos tempos e contextos em que o profissional docente atuou, como explica esse mesmo autor:

As fases das vidas profissionais não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas. Ao contrário, imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem. Mais, são territórios pelos quais costumam transitar as vidas, sempre abertos as irregularidades que introduzem acontecimentos vitais específicos. O desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis. A carreira do professor ou professora será uma criação conjunta da interação dialética entre o que queriam ser (fatores maturativos e psicológicos) e os fatores do ambiente social (BOLÍVAR, 2002, p. 52).

Com base nas elucidações do autor, o professor tende ou não a apresentar as características e comportamentos apontados pelos estudos sobre o ciclo de vida profissional, uma vez que estão imbricados nas realidades, situações e desafios vivenciados por cada professor. Cientes de tais limitações, compreendemos que esses estudos sobre ciclos de vida nos permitem analisar o professor experiente com base nas características e comportamentos que o docente tende a apresentar no percurso de sua vida profissional.

Assim, os estudos que tratam das fases da vida, ciclos ou etapas da carreira profissional (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; SIKES, 1995), respeitando limitações, uma vez que foram realizados em contextos específicos, possibilitam a compreensão dos professores enquanto pessoas e profissionais que se constituem, evoluem e se transformam com o passar do tempo. É importante esclarecer que os autores citados utilizam critérios diferentes para o estabelecimento das fases da carreira, como veremos a seguir.

Em sua pesquisa, Huberman (1992) descreve o ciclo de vida docente dividindo-a em fases definidas de acordo com o tempo de docência do professor, contudo, entendendo-as de forma não linear nem obrigatória. São elas: *entrada na carreira* (entre 0 e 3 anos), *estabilização* (dos 4 aos 6 anos), *diversificação* (dos 7 aos 15 anos), *questionamento* (dos 15 aos 25 anos), *serenidade e distanciamento afetivo* (dos 25 aos 30 anos), *conservantismo e lamentações* (dos 30 aos 40 anos) e *desinvestimento* (após os 30 anos). Esse trabalho corrobora a compreensão

das características e posturas que o professor pode assumir ou não diante dos desafios da educação em cada fase. Interessa-nos, aqui, tratar das fases em que o professor se encontra em estágios localizados acima dos sete anos de docência, no caso, as fases *diversificação*, *serenidade e distanciamento afetivo*, *conservantismo e lamentações* e *desinvestimento*.

De um modo geral, passados cerca de sete anos do início da docência, os professores tendem a apresentar, por um lado, serenidade e distanciamento afetivo, maior tranquilidade com relação ao ensino; são capazes de fazer uma leitura antecipada dos acontecimentos; preparam-se com antecedência para responder aos vários desafios; ficam menos sensíveis às avaliações e críticas que surgem sobre seu trabalho; mantêm distância dos problemas quando estão fora de atuação; tem sua sensação de confiança aumentada.

Por outro, os níveis de ambição e investimento tendem a ser diminuídos. Ocorrem o conservantismo e as lamentações; o professor fica mais ranzinza e passa a reclamar de tudo e de todos, encarando com negatividade inovações no ensino e as políticas educacionais como melhorias efetivas para o mesmo, enxergando regressão na evolução da educação. Ocorre, também, o desinvestimento e o professor passa a dedicar-se mais aos seus projetos pessoais fora da vida escolar do que a estar fisicamente em uma sala de aula, preocupando-se mentalmente com seus projetos futuros fora dela.

Sikes (1995) categoriza o ciclo de vida do professor com base na idade. Para esse autor, o docente passa por cinco fases: *exploração* (dos 21 aos 28 anos); *transição* (dos 28 aos 33 anos); *estabilização* (dos 30 aos 40 anos); *maturidade* (dos 40 aos 55 anos); e *jubilização* (dos 55 até a aposentadoria).

Assim, pode-se afirmar que o professor inicia sua trajetória profissional com preocupações elevadas acerca de questões como a disciplina dos alunos, a ausência de autoridade e o domínio de conteúdo, que vão diminuindo à medida que aumenta sua experiência de vida e profissional.

Durante o percurso, os sentimentos, comportamentos, ações/reações e interesses do professor se alteram tanto em relação uns aos outros, como também em relação ao momento em que ele se encontra. Por exemplo, há, por um lado, a busca de promoção e reconhecimento, de ascensão a novos papéis e responsabilidades e do sentimento de confiança e recompensa. E há, por outro, o desejo de mudar de profissão em virtude das grandes decepções vivenciadas, o que o torna amargurado, crítico e cínico. Por fim, ele termina a carreira sendo mais flexível nas relações com os alunos, na exigência com a disciplina, entre outros. O professor passa a acreditar que há pouco a se fazer, visto que já está, de fato, no final da carreira.

Gonçalves (1995) fez uma organização do ciclo de vida docente em quatro fases considerando o tempo de experiência docente. As fases são: “O início” (1 a 4 anos), Estabilidade (5 a 7 anos), Divergência (8 a 15 anos), Serenidade (15 a 25 anos) e Renovação do interesse e desencanto (25 a 40).

Com base nessa organização, o professor, no início da docência, depara-se com as alternâncias de sentimentos relativos à sobrevivência, à descoberta e ao desejo de abandonar a carreira contrastando com a vontade de lutar pela profissão. Com o passar do tempo, os sentimentos negativos sofrem transformações e a confiança e a satisfação se articulam com a dedicação à profissão, com a busca por aperfeiçoamento profissional e com uma atuação mais segura em sala de aula. A relação com os alunos e com os pares tende a se tornar menos afetiva. Também pode ocorrer alternância entre o interesse e o desencanto com a profissão, pois, enquanto muitos docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, outros revelam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Os estudos apresentados, de forma bem sucinta, permitem-nos olhar para o professor experiente com base nas características e comportamentos que os professores podem apresentar ao longo da carreira, conforme a fase em que esse profissional se encontra.

Frente aos estudos apresentados, vale colocar alguns questionamentos. Primeiramente, nos demais setores da economia ou de prestação de serviços, os profissionais experientes tendem a receber maior valorização por parte das empresas e sociedade em detrimento dos profissionais mais jovens, cremos que isso seja um fato. Contudo, no caso da educação, os estudos apresentados, sem os devidos cuidados, levam-nos a ver a carreira docente como um caminhar para a decadência ou ainda para o entendimento de que quanto maior o tempo de atuação na docência menor é a contribuição que esse profissional pode oferecer. Nesse caso, à medida que o professor avança em sua carreira, vai se configurando um problema para a educação por conta de suas posturas e comportamentos negativos.

Em síntese, sem deixar de considerar os questionamentos acima, as análises sobre os professores experientes tomando como base os estudos sobre os ciclos de vida profissional – embora essa categorização não possa ser generalizada, uma vez que o percurso de uma carreira docente é muito particular – apontam para um conjunto de comportamentos que vão surgindo e se transformando durante a trajetória docente. Os sentimentos, as atitudes, as concepções, as formas de atuação e o senso crítico sofrem transformações com passar do tempo, e não precisamente no sentido negativo.

Havemos de compreender os professores experientes como pessoas e profissionais cujas histórias são marcadas por experiências de conquistas, mas também de frustrações relacionadas

às condições de trabalho que lhes são impostas. Assim, o conservantismo, lamentações e desinvestimento (HUBERMAN, 1992), a descrença na educação (SIKES, 1995), o desencanto (GONÇALVES, 1995) devem ser compreendidos a partir das agruras impostas pelas condições precárias de trabalho, pelas dificuldades para conciliar a vida pessoal e familiar com inúmeras demandas do trabalho, fatores incluídos por Lapo e Bueno (2003) entre os motivos de abandono do magistério.

Dessa forma, tomando como base os estudos sobre os ciclos de vida da carreira docente, quando nos referimos aos professores experientes, estamos olhando para uma pessoa e um profissional docente que se encontra em uma determinada fase da carreira docente e que, segundo estudos, tende a apresentar algumas características e comportamentos que influem na forma como lidam com o ensino, os problemas e desafios da educação. Sob essa ótica, o professor experiente, como outros tantos profissionais da docência, é uma pessoa e um profissional repleto de sentimentos diversos, que foi se constituindo e se transformando ao longo da história com base nas experiências de vida e profissionais, nas inter-relações sociais culturais e nos investimentos em estudos.

2.2 O professor experiente sob a ótica dos estudos sobre o professor *expert*

Os estudos que buscam compreender o processo de formação do professor *expert* (BERLINER, 1888, 2004) e sobre a expertise do professor (GALVÃO, 2003; GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011) configuram-se em mais uma possibilidade de análise da docência tomando como referência a trajetória de aprendizagem e a evolução de sua capacidade ao longo da carreira docente.

Berliner (1988) realizou alguns estudos tendo como finalidade compreender como os professores alcançam uma performance pedagógica. O autor delinea caminhos que podem ser organizados em estágios de desenvolvimento, iniciando com o que ele denomina pedagogo noviço até chegar ao estágio de pedagogo *expert*. Assim, o autor estabelece cinco estágios pelos quais o professor passa até chegar à performance pedagógica: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e *expert*.

Alves (2017) faz uma interpretação e síntese de cada um desses estágios como segue:

Primeiro estágio, o professor novato. Apresenta comportamento racional e inflexível, tende a seguir as regras e os procedimentos sugeridos, e espera-se a performance dentro de um limite, e a experiência do mundo real parece ser muito mais importante do que a informação verbal.

O segundo estágio, o professor iniciante avançado, e sua experiência se relaciona com o conhecimento verbal, no qual as semelhanças entre contextos são reconhecidas

e o conhecimento episódico é construído. O conhecimento estratégico adquirido permite seguir as regras estabelecidas ou mesmo ignorá-las.

O terceiro estágio, o professor competente, e suas escolhas são conscientes sobre o que irão fazer, estabelecendo prioridades e decisões sobre esses planejamentos. Os objetivos são bem definidos, e sabem meios pelos quais alcançarão esses objetivos previamente definidos.

O quarto estágio, o professor proficiente, que desenvolveu intuição e *know-how* por meio da experiência acumulada, reconhecendo similaridades que permitem prever com precisão eventos. O professor proficiente, embora intuitivo no reconhecimento de padrões e nas formas de conhecimento, ainda é analítico e deliberativo nas tomadas de decisão.

E o último estágio, o professor expert. Os autores apresentam que os professores novatos, iniciantes avançados, e competentes são racionais, os professores proficientes são intuitivos, e os professores *experts* desenvolveram a habilidade de compreender a situação de maneiras não analíticas, e suas decisões são tomadas de forma não-deliberativas. (ALVES, 2017 p. 248).

Com base nessa concepção, o professor passa por uma evolução na carreira que, a cada estágio, apresenta uma qualificação superior à anterior, até alcançar uma performance pedagógica mais elevada, denominada de “professor *expert*”. As características de um professor *expert* são descritas por Berliner (2004, p. 13):

[...] professores experientes frequentemente desenvolvem rotina e automaticidade em atividades repetitivas necessárias para que atinjam seus objetivos; são mais sensíveis em relação às demandas das tarefas e às situações sociais ao resolver problemas relacionados ao ensino; aproveitam melhor oportunidades que lhes surgem e são mais flexíveis no ensino do que iniciantes; representam problemas de maneiras qualitativamente diferentes do que iniciantes; têm habilidades de reconhecimento de padrões rápidos e precisos, enquanto os iniciantes nem sempre conseguem entender o que experimentam; percebem padrões significativos no ambiente em que são vivenciados; e embora experientes possam começar a resolver problemas de modo mais lento, trazem fontes de informação mais ricas e pessoais para lidar com o problema que estão tentando resolver (**Tradução nossa**).

No Brasil, estudos desenvolvidos por Galvão (2003) e Galvão; Perfeito; Macedo (2011) sobre a expertise do professor trazem algumas contribuições para pensar o professor experiente.

Quanto à definição de *expertise*, é descrito como a “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio” (GALVÃO, 2003, p. 225). Essa definição apresenta três fatores importantes para o tratamento do tema: “noção de prática, também entendida como estudo deliberado, qualidade do desempenho e noção de domínio específico” (GALVÃO; PERFEITO; MACEDO, 2011, p. 117).

O estudo individual deliberado, considerado um dos fatores de grande relevância para o alcance da expertise, refere-se à atividade na qual o aprendiz é capaz de controlar e tomar as iniciativas do processo com finalidade de melhoria do desempenho. Nesse caso, para tornar-se um *expert*, exige-se do professor seu envolvimento em atividades práticas de forma autônoma, com qualidade e eficiência por longo tempo. Contudo, os autores consideram:

[...] a prática deliberada interage com outros fatores, tais como características cognitivas do aprendiz, personalidade, condições ambientais, diferenças nas primeiras experiências de vida, preferências, hábitos, oportunidades, resiliência, aspectos motivacionais, envolvimento emocional com o produto a ser apreendido, entre outros, para que a expertise seja atingida (GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011, p. 118).

A qualidade de desempenho é entendida como a capacidade intelectual adquirida pelo sujeito; refere-se ao raciocínio inteligente utilizado para resolver determinado problema. O autor considera que o professor *expert* possui uma capacidade superior se comparado com um aprendiz. No entanto, isso não significa que o *expert* sempre resolva problemas eficientemente. Explica, ainda, que a qualidade de desempenho do sujeito envolve um referencial social construído, ou seja, dependerá da cultura em que está inserido (GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011).

O domínio específico diz respeito à dedicação a uma determinada área específica, culminando na *expertise* como resultado de uma habilidade adquirida pela prática e não como resultado de herança genética. Isso significa duas coisas: uma é que toda pessoa tem o potencial e tornar-se um *expert*, e a outra é que uma mesma pessoa pode ser *expert* em mais de um domínio (GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011). Ainda, segundo estes autores,

[...] não há indícios de que o desenvolvimento da expertise seja restrito a um grupo específico de indivíduos unguídos desde o nascimento com qualidades especiais diferenciadoras; ao contrário, quanto mais se investiga a área, mais forte é a convicção de que qualquer pessoa com desenvolvimento normal pode se tornar altamente habilidosa em um domínio. (p. 119).

Com base nisso, todos os profissionais tendem a alcançar a *expertise*, e isso vai depender não somente do tempo de exercício, mas também do empenho e do comprometimento ao trabalho e aos estudos, do ambiente e apoios favoráveis e outras condições. Dessa forma, podemos afirmar que não é somente o acúmulo de anos de atuação que faz com que o experiente tenha todos os conhecimentos, capacidades e habilidades atribuídas ao professor *expert*.

Mizukami (2004, p. 12), ao discutir a aprendizagem da docência com base em algumas contribuições de L. S. Shulman, contribui para uma compreensão da experiência ancorada em um processo reflexivo. Escreve que “[...] nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência”.

Tancredi (2009, p. 17) explica que não se trata de qualquer reflexão, “os professores precisam refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas”. O processo reflexivo que a autora defende “é intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos [...]”.

Essas preposições levam-nos à compreensão que a expertise é alcançada não pelo tempo de atuação, mas pelo tempo que um professor empenha para refletir sobre sua prática de ensino, seu trabalho docente.

Dadas as devidas considerações a esses fatores, sob a óptica dos estudos sobre a *expertise*, o professor experiente é identificado por suas características positivas, tais como o acúmulo de um vasto conhecimento, a prudência nas escolhas, a capacidade estrategista eficiente, a precisão na resolução de problemas, a flexibilidade em adaptar-se, uma maior agilidade no uso da memória, a capacidade de automatizar operações, de interpretar os fenômenos, e a sensibilidade às demandas (BERLINER, 2004). O alcance da *expertise* não é um processo natural, mas é resultado de um longo tempo de aplicação em estudos e reflexão sobre a experiência, fato que nos leva ao entendimento de que todos os profissionais podem alcançá-la e que nem todos professores experientes possuem o status de *expert* (GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011).

Contudo, creio que para uma melhor compreensão acerca do ser professor experiente, considerando a complexidade que é a educação, assim como o profissional que atua nela, é necessário também levar em conta os aspectos ligados aos contextos de trabalho dos professores.

A seguir, apresento algumas pesquisas que contribuem para compreendermos as condições de trabalho com que os professores, de um modo geral, se deparam para exercer sua profissão.

2.3 Um olhar para o professor experiente a partir das condições de trabalho docente

Consideramos que os professores são profissionais que estão imersos em contextos sociais, políticos e culturais e que estes exercem forte influência sobre sua vida pessoal e profissional. Sobre esse aspecto, Gatti (2003, p. 196), explica

[...] que é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Segundo a autora, esses aspectos influem no modo como os professores concebem o ensino, o seu papel profissional, suas práticas, que por sua vez são organizadas e estruturadas com base na forma como essas são vistas pelo professor. Gatti (2003, p. 196) explicita que “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas sócio-afetivos e culturais”. Com base

nisso, analisa que os programas de formação continuada, ao desconsiderar esses aspectos, tornam-se limitados ao promover mudanças em cognições e práticas docentes.

Além das influências das questões psicossociais e culturais num processo formativo, a autora defende ainda que é preciso também “considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária” (GATTI, 2003, p. 196). Pautados nessa ideia, compreendemos que havemos de olhar para os professores levando em conta os aspectos ligados aos investimentos públicos na educação, as condições de trabalho docente em que os professores desenvolvem o exercício da docência, dentre outros.

Sobre as condições de trabalho docente no Brasil, estudos e pesquisas apontam que, de modo geral, os professores têm suas vidas e trabalho impactados com a precariedade da educação escolar. Sendo a precarização compreendida, entre outras coisas, como um processo de instabilidade, desemprego, trabalho temporário ou eventual, questionamento da qualificação profissional e do reconhecimento no trabalho dos professores (SOUZA, 2013).

Rigolon, Príncipe, Pereira (2020) elencam alguns elementos que compõem a carreira docente, considerados fundantes para a compreensão do desenvolvimento profissional, tais como: as formas de contratação, as jornadas de trabalho, o número de alunos por turma, de turmas e de escolas em que o professor iniciante leciona, os tempos e espaços de formação ofertados pelas instituições e os apoios ofertados a esses profissionais.

Com base nesses autores, ao analisarmos as condições de trabalho docente, é preciso levarmos em conta as formas de contratação, as jornadas de trabalho, a quantidade de alunos, de turmas e de escolas, os tempos e espaços de formação que são oferecidos pelas redes de ensino e pelas escolas, e os apoios recebidos nas redes de ensino e escolas.

Ao analisar as políticas de carreira docente na educação básica, Gatti (2012) reconhece que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na lei n. 11.738/08, a aprovação da resolução CNE/CEB n. 2/2009 e parecer CNE/CEB n. 9/2009, constituíram uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil, produziram efeitos positivos na educação pública, no entanto sua efetivação varia muito de acordo com regiões, estados e municípios. Destaca que, apesar das ações empreendidas nos últimos 20 anos, a situação da profissão docente no país ainda é acentuadamente precária. Assim, em particular, as condições de trabalho dos professores ainda constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais.

Quanto à infraestrutura das escolas, Oliveira (2020) considera que as condições das paredes, a iluminação, a ventilação, o tamanho das salas e das áreas de recreação e descanso, a existência de banheiros com as devidas instalações hidráulicas em bom estado, entre outros fatores, são indicativos do quanto uma escola está equipada de forma adequada para oferecer boas condições de trabalho e de aprendizagem.

Em sua pesquisa, tomando como base estudo de Soares Neto et al (2013), (2013)¹² sobre infraestrutura das escolas, constata que “62,5% das escolas federais estão nas categorias adequada e avançada, 51,3% das escolas estaduais estão na categoria básica e 61,8% das escolas municipais estão na categoria elementar” (OLIVEIRA, 2020, p. 31). Exemplificando, sua pesquisa aponta que no Brasil pouco menos da metade das escolas públicas (46,7%) tem acesso a saneamento básico, o que envolve a distribuição de água potável, coleta e tratamento de esgoto, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos. Com base nisso, a autora considera que a oferta da Educação Básica em estabelecimentos de ensino das redes estaduais e municipais, é precária.

Quanto à remuneração, tomando como referência a média salarial praticada pelos membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a pesquisa demonstra como é baixa a remuneração dos profissionais da educação no Brasil:

Um docente do Ensino Médio no Brasil ganha por ano o que seria equivalente a US\$ 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de US\$ 49.778. A disparidade salarial se verifica nas demais etapas, sendo que na Educação Infantil os professores recebem o correspondente a US\$ 24.765, quando nos países da OCDE a remuneração é equivalente a US\$ 38.677. No Ensino Fundamental, a média dos anos iniciais é equivalente a US\$ 25.005, enquanto o valor pago pelos membros da OCDE é de US\$ 43.942. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a remuneração no Brasil é de US\$ 25.272, enquanto para os profissionais dos países membros da OCDE é de US\$ 46.2252 (OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Quanto às formas de contratação de professores, a autora chama a atenção para a defesa de “formas mais flexíveis de contratação e remuneração dos empregados do setor público, contrapondo-se ao modelo burocrático-profissional, à [...] constituição de corpo de funcionários bem qualificado, com ingresso mediante concurso público e estabilidade no emprego” (OLIVEIRA, 2020, p. 33).

¹² Os autores classificaram a infraestrutura das escolas em quatro níveis: **1. Elementar** - Água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. **2. Básico** - Todos os itens anteriores + sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. **3. Adequado** - Todos os itens anteriores + sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para EI, quadra de esportes, parque infantil, copiadora e acesso à internet. **4. Avançado** - Todos os itens anteriores + laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais (SOARES NETO, et al, 2013, p.90).

Segundo a autora, as reformas realizadas a partir dos anos 1990, que culminaram na Nova Gestão Pública (NGP), contribuíram para a flexibilização da legislação trabalhista. Esse fator deu maior liberdade às secretarias dos estados e municípios brasileiros, para a contratação temporária dos professores, o que permitiu maior diversificação salarial. Um dos resultados foi a adoção de políticas de responsabilização que instituíram a premiação ou bonificação como forma de incentivo ao cumprimento de metas de resultados acadêmicos (OLIVEIRA, 2020).

Corroborando esse dado, no trabalho “*Uberização¹³ do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?*”, de Venco (2019), que tomando como base o trabalho e as formas de contratação, pela rede estadual paulista, dos professores da educação básica e as condições de trabalho dos Ubers, em suas considerações finais, aponta que os trabalhadores “quasi-uberizados representam, em média, ao longo do período analisado, 50% do total de docentes na rede estadual paulista” (p. 14). Dentre as aproximações, a autora elenca a variabilidade das disciplinas que muito professores precisam ministrar, a não fixação em uma só escola, a remuneração depende da elevada quantidade de horas de trabalho e sobreposição da individualização sobre o coletivo. Isso significa que a situação apresentada nas pesquisas anteriores continua no mesmo patamar ou se agravando.

Essa condição de trabalho docente “quase-urbanizado” (VENCO, 2019, p. 14) impõe grandes limitações à reflexão sobre a prática como explicado por Tancredi (2009, p. 17), que diz ser necessário “[...] refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas”, uma vez que há o acúmulo de diversas demandas, preocupações, grande quantidade de compromissos, falta de tempo, etc. Esses fatores e outros acabam conduzindo o docente a estar mais focado nas questões do cotidiano da sala de aula, sem muitas vezes conseguir tecer reflexões fundamentadas sobre inúmeros fatores que afetam o ensino.

Apoiando-nos nas questões elencadas, justificamos a necessidade de se olhar para os professores considerando as condições de trabalho às quais estão submetidos. Essas condições, por sua vez, são determinadas, em grande parte, pelas políticas voltadas para a educação, pelas questões sociais, econômicas e culturais às quais o professor está submetido.

¹³Motoristas da Uber são caracterizados pelo “trabalhador just in time”, adaptado da expressão “colaborador just in time” de Abílio 26. São motoristas amadores, permanentemente avaliados pelos usuários, que disponibilizam seus serviços no aplicativo, sem contrato e sem direitos para transportar passageiros a custos inferiores que os praticados por taxistas. Ademais, além de precisarem estar disponíveis, os que desempenham essa atividade estão sujeitos a intensificação do trabalho, marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr um rendimento suficiente à sobrevivência. Essa exacerbação da individualização no trabalho desencadeia processos graves de esfacelamento dos coletivos (VENCO, 2019, p. 14).

Antes, é preciso destacar que as condições precárias de trabalho docente tendem a impactar a vida pessoal e profissional de todos os professores indistintamente, contudo, dependendo da fase do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; SIKES, 1995), seus efeitos podem ser mais prejudiciais.

No caso dos professores iniciantes, por exemplo, Corsi, Lima (2005) e Lima et al., (2007), indicam que estes sofrem maiores impactos se comparados aos professores experientes, pois além das características que cercam esta fase, tais como solidão, insegurança, falta de apoio institucional etc. Além disso, segundo Rigolon, Príncipe e Pereira (2020), estes profissionais acabam recebendo as salas mais difíceis, recebendo as turmas mais complexas e numerosas. São submetidos a contratos de trabalho precários e instáveis, o que convergem em condição de instabilidade e impossibilitam o vínculo do professor com as escolas, o conhecimento das turmas, o planejamento de trabalho e, conseqüentemente, potencializam as dificuldades enfrentadas no início da docência.

Com base nesse ponto de vista, os professores experientes se encontram em condições mais favoráveis se comparados com os iniciantes. Porém, as condições precárias de trabalho também lhes impõem grandes dificuldades.

Levando em conta essas diferenciações, apresentamos alguns estudos, dentre as quais Sousa (2008), Aquino (2009), Faria e Rachid (2015), tiveram como sujeitos de pesquisa, também professores experientes, além de outras pesquisas que contribuem para compreendermos os professores experientes com base nas condições de trabalho em que estão inseridos.

O trabalho de Souza (2008) teve como objetivo analisar as mudanças das condições de trabalho de professores em um estudo comparando Brasil e França na primeira metade da década de 2000. As informações foram coletadas por meio de interrogações sobre as condições de trabalho junto a professores de escolas técnicas em São Paulo e a liceus na região de Paris. A maioria dos entrevistados (76%) tinha entre 40 e 55 anos de idade e mais de dez anos de trabalho como docentes (80%), sendo 50% professoras.

A autora leva em consideração que existem particularidades históricas e culturais de cada país para se olhar as condições de trabalho dos professores, e que estas, por sua vez, não podem ser reduzidas somente a tais particularidades.

Vale esclarecer que meu interesse por esse trabalho não é apontar as comparações entre Brasil e França quanto às condições de trabalho, mas apenas verificar como a autora analisa essas condições.

De um modo geral, a pesquisa revela que no Brasil e na França os professores gastam um tempo considerável, no entanto de difícil mensuração, trabalhando em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Esse fato levou a autora a reconhecer a profissão docente como um trabalho de tempo integral que se materializa em espaço público, a escola, e em espaço privado, a casa ou outro local. Considerando esse último como um trabalho não remunerado e que o exercício de ensinar se desenvolve o tempo todo, ou seja, é um trabalho contínuo, sem interrupções, que perpassa o tempo dos afazeres domésticos, dos filhos, do lazer e do descanso, logo, o trabalho docente se diferencia das demais profissões por não estar submetido às mesmas temporalidades da produtividade.

Sendo a vida privada permeada pelas condições de trabalho, a qualidade da mesma também dependerá do grau de satisfação na realização do ofício. Os professores sempre acabam levando para casa não somente afazeres da profissão, mas também as conquistas e alegrias, as angústias e desânimos.

Aquino (2009), por meio de estudo junto a professores de escola pública estadual, procura compreender o trabalho docente fora da situação de sala de aula e voltado para o preparo e organização do ensino. O estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental, com cinco professoras alfabetizadoras, sendo duas iniciantes e três experientes na profissão.

No que se refere ao tempo e ao lugar para o planejamento e preparação das aulas e correção de atividades, trabalhos ou provas, as professoras indicaram a própria casa ou até mesmo, em alguns casos, que levavam o material consigo em caso de passeio na casa de familiares. Segundo elas, o tempo gasto varia de quatro a oito horas de trabalho, podendo ocorrer durante a semana, principalmente à noite ou nos finais de semana (AQUINO, 2009).

Dentre as atividades que são realizadas fora da escola estão:

Confecção de matrizes e confecção de material mimeografado, confecção de registro diário de aula, correções, elaboração de roteiro semanal de trabalho, leitura/estudo de assuntos relacionados ao trabalho, pesquisa na internet, preparo de tarefa de casa para os alunos, rascunho de atividades e avaliações, reflexão sobre a prática e necessidades dos alunos, seleção de atividades, materiais, textos, conteúdos para o trabalho de sala de aula (AQUINO, 2009, p. 63).

Sob esse viés, o professor é um profissional que tem sua vida particular permeada pelas conquistas e desafios enfrentados no dia a dia de trabalho, que o tempo todo está envolvido com alguma coisa relacionada ao trabalho. Seu tempo de descanso e lazer é também o tempo de trabalho, no entanto sem o reconhecimento remunerado e, muitas vezes, sem o reconhecimento social. Há quem diga que o professor só dá aula, não trabalha. É nesse quadro de coisas que

precisa encontrar o tempo para aperfeiçoamento de suas capacidades e investir em seu desenvolvimento profissional.

Em uma pesquisa realizada por Faria e Rachid (2015) sobre perfil profissional, observou-se que 22,1% deles tinham entre 11 a 15 anos de atuação na docência. Um dos dados levantados apontam que 72,6% de um total de 95 professores entrevistados enfrentam conflitos trabalho-família, ou seja, problemas originados no trabalho que tem repercussão na vida familiar, fato que acaba influenciando sua vida pessoal e profissional. A dificuldade de conciliar vida familiar e trabalho é apontada por Lapo e Bueno (2003) como um dos motivos de abandono do magistério.

Em outro trabalho, Souza e Leite (2011) discutem sobre as repercussões das condições de trabalho na saúde dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil. O trabalho, que tem base nas teses e dissertações produzidas entre 1997 e 2006, objetiva mapear as principais formas de sofrimento no trabalho às quais os docentes estão submetidos. De acordo com as autoras, nas pesquisas consultadas, no que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho:

Destacam-se os baixos salários, as precárias condições de trabalho, especialmente no que concerne a temperatura, ruído e superlotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade (SOUZA, LEITE, 2011, p. 1109).

Como consequência dessas condições apresentadas, os professores acabam se questionando quanto à escolha pela profissão, e o sentido desta culminando com uma crise de identidade. São sentimentos que potencializam o abandono da profissão ou adoecimentos (SOUZA, LEITE, 2011).

Somando-se a essas condições, as pesquisas apontaram que os professores se deparam com outras situações que são impactantes no seu trabalho, tais como:

Baixos salários, superlotação das salas, a dupla jornada, a falta de tempo, exigências sociais, falta de recursos materiais, os problemas sócio familiares dos alunos, multiplicidade de tarefas, a falta de valorização do trabalho realizado, a burocratização e rotinização, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, a violência na escola, a necessidade de aumentar a renda, o trajeto frequentemente longo entre casa e inadequação do espaço físico, perda de autonomia, os movimentos repetitivos, insegurança quanto à demissão, insuficiência de carteiras, e ocorrências frequentes relacionadas a agressões, salários em atraso, perda da identidade, necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, imagem errônea da opinião pública sobre o professor, novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, inclusão de alunos especiais e o assédio moral, atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho, etc. (SOUZA, LEITE, 2011, p. 1112).

Diante das condições de trabalho tão desfavoráveis, as autoras questionam sobre o que leva os professores a encontrar satisfação no exercício dessa profissão. Uma possível resposta a essa questão está na resiliência, entendida como uma faculdade tipicamente humana que faz com que as pessoas vençam obstáculos por meio da busca de alternativas, de caminhos para tornar positivas situações totalmente adversas. Desse modo, os sentimentos de desilusão, desânimo e frustrações são superados por meio do comprometimento do profissional docente.

Os baixos salários levam muitos professores a buscarem aumentar a renda por meio do aumento da carga horária trabalhada. Na pesquisa de Faria e Rachid (2015, p.167), que teve como objetivo compreender a jornada de trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, verificou-se que 59% dos professores entrevistados trabalham em mais de uma escola e 16,9% em mais de duas. Apontou, ainda, um número elevado de alunos por professor, “sendo que 21,1% tinha entre 301 e 450 alunos e 18,9%, entre 451 e 600 alunos”.

A pesquisa realizada por Nogueira (2012) teve foco no trabalho do professor em sua realização com as prescrições oficiais e as condições de trabalho na instituição escolar. Foi realizada a partir de relatos de professores da rede pública de ensino em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, e permitiu identificar que grande parte das frustrações e desapontamentos dos professores está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional. Problemas como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos por sala, ausência de materiais, falta de apoio institucional e de reconhecimento profissional, dificuldade para efetivar as atividades e descontentamento com a própria forma de atuação estão diretamente ligados às determinações institucionais.

A autora aponta que “a maioria dos documentos, como propostas de programas ou reformas educacionais, passa ao largo ou trata a questão das condições concretas de trabalho de forma marginal” (NOGUEIRA, 2012, p. 1239).

Os problemas apontados acima pouco são valorizados por meio das políticas voltadas para a educação. O mais comum é enxergá-los como problemas situados e que, para sua resolução, cabe ao professor criar estratégias de superação. Nesse universo, o professor se vê solitário frente aos desafios que têm origens diversas e que têm raízes em vários campos, fato que faz crescer “a penosidade, degradando simultaneamente as condições de saúde psíquica e física dos trabalhadores” (METZGER, 2011, p. 13).

Dessa forma, em meio ao convívio com salários baixos, números excessivos de alunos e de aulas e todos os demais problemas, o professor convive com pouco apoio institucional para o enfrentamento dos mesmos e, ao mesmo tempo em que lhe são cobradas as soluções para o

baixo índice de aprendizagem dos alunos e tantos outros problemas da sociedade, “a precariedade das condições de trabalho (aquilo que compromete e impede a realização da atividade profissional) é desconsiderada e, até mesmo, escamoteada” (NOGUEIRA, 2012, p. 1249).

Assim, entre as regulamentações que existem nos documentos oficiais quanto às condições que deveriam ser oferecidas ao trabalho docente, a realidade encontrada ainda é marcada por um descompasso entre o ideal e o real.

Desse modo, os professores são reconhecidos como os profissionais que deverão solucionar os problemas que surgem tanto na educação como na sociedade de um modo geral, mas que, por outro lado, não possuem o reconhecimento social, político e econômico pelos serviços prestados.

A pesquisa desenvolvida por Jacomin e Penna (2016) teve como objetivo discutir as condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil e seu desenvolvimento profissional com base nos dados da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” e no relatório “Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas”.

Segundo suas pesquisas, ainda há muito o que fazer com relação às condições de trabalho do professor, pois verifica-se

[...] professores trabalhando com contratos precários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva) e reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo), aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional. (JACOMIN, PENNA, 2016, p. 196)

As autoras destacaram a grande responsabilização dos professores pela qualidade do ensino (impondo maiores exigências em relação ao seu trabalho), ao mesmo tempo em que as precárias condições de trabalho e a desvalorização social se acentuam. Também apontaram que, nos discursos governamentais, enfatiza-se a necessidade de avanços significativos na melhoria nas condições de trabalho do professor, mas as análises dos planos de carreira dos professores em diferentes Estados e capitais evidenciaram um total descumprimento dos planos estabelecidos. (JACOMIN, PENNA, 2016)

Elas concluem que, se o trabalho do professor se faz muito necessário para a melhoria da qualidade da educação, se é colocada sobre os ombros do professor a responsabilidade de conduzir a nação ao desenvolvimento econômico e social, faz-se necessário propiciar condições

para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente. Os investimentos na educação e na valorização do trabalho do professor têm se limitado aos discursos e pouco se tem avançado nesse sentido.

Pereira (2007) pesquisou sobre a condição do trabalho docente e a condição de ser docente e suas repercussões no que ocorre nas salas de aula. O autor inicia elencando a questão sobre uma tendência – muito recorrente em vários países – de se responsabilizarem os professores pelos problemas da educação. Essa culpabilização pode vir transvestida por meio do discurso de que, para se alcançar uma educação de qualidade, basta investir na formação de professores, ideologia que omite a necessidade de oferecerem condições favoráveis para o exercício da profissão.

Somando-se a essa questão, o autor denuncia outra, que é a de se atribuir à educação a solução para acabar com todas as desigualdades do país. Essa ideologia se manifesta por meio de dizeres de que, para um país se desenvolver, basta investir na educação, mas que não valoriza a necessidade de, por exemplo, “mudar o modelo e a política econômica do país, o que teria implicações na melhoria dos índices de distribuição de renda e na implementação da justiça social, racial e econômica e, ao mesmo tempo, investir maciçamente em educação” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 84).

Embora exponha que a educação tem um papel muito importante para a formação de uma sociedade mais igualitária, na medida em que permite o acesso ao conhecimento e promove o desenvolvimento das pessoas, o autor em questão assinala que essa missão não pode ser assumida sozinha, visto que tantas outras coisas são necessárias.

Sobre as condições de trabalho, além daquelas que já foram destacadas até aqui, o mesmo autor confirma a existência da precariedade e a clarifica, permitindo-nos uma visão mais geral de como ela se manifesta no país. Ele descreve:

As condições do trabalho docente continuam, via de regra, bastante ruins no Brasil. Tais condições variam dependendo da região do país: elas tendem a ser piores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em comparação com o Sul e o Sudeste. As condições do trabalho docente, como se sabe, também tendem a ser piores no meio rural em relação às condições no meio urbano. Finalmente, tais condições variam nas redes públicas e privadas de ensino. Em Minas Gerais, por exemplo, as condições do trabalho docente são melhores na rede municipal de Belo Horizonte, em comparação às mesmas condições na rede estadual de ensino. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89)

Dessa forma, ao se abordar a precariedade no ensino, é preciso levar em conta que ela tende a ser maior ou menor dependendo da região, do Estado, da cidade e até mesmo da escola. Pode ocorrer que, dentro de uma mesma cidade, uma escola pública na periferia ofereça condições mais favoráveis do que uma do centro, e vice-versa.

De acordo com o autor, quando as condições de trabalho são precárias, não só a realização do ensino fica prejudicada, mas também os efeitos dos processos formativos, sejam iniciais ou continuados. Assim,

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. A formação continuada, quando existir, será baseada única e exclusivamente em cursos de curta duração ou, no máximo, de especialização. Consequentemente, não seria de se espantar que as pesquisas indicassem que as repercussões da formação docente, seja ela inicial ou continuada, na escola e na sala de aula sejam pouco efetivas. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 90)

Logo, a defesa da formação inicial ou continuada como o único caminho para a superação dos problemas da educação torna-se equivocada. É preciso um olhar atento para a educação envolvendo todos os elementos que a compõem. Os investimentos em processos formativos precisam ser organizados considerando as condições de trabalho do professor, para que possam ser um contributo à melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Por fim, com base nos estudos sobre as condições de trabalho docente, compreendemos o professor experiente enquanto pessoa constituída de valores, crenças e cultura que tem sua vida pessoal/profissional impactada pelas instâncias sociais, políticas, econômicas ou culturais e seus determinantes. Se comparado aos professores iniciantes em alguns aspectos, o docente experiente exerce a docência em melhores condições. Contudo, no que se refere aos problemas relacionados à infraestrutura inadequada da escola, violência, jornada dupla, necessidade de atuar em dois empregos para aumentar os ganhos, etc. todos são atingidos. Em meio a tudo isso, é esperado que ele resolva, por meio do ensino, os problemas da educação e da sociedade, e que encontre tempo para investir em seu desenvolvimento profissional. O professor experiente é uma pessoa que carrega no rosto e na voz as marcas dos duros desafios da educação.

2.4 O professor como sujeito dos processos formativos e de trabalho

Garcia (1999) denota a existência de diferentes concepções sobre o professor, tais como eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, entre outras, e que essas concepções, de certa forma, influenciam a escolha dos métodos e estratégias para formar os professores.

O professor como sujeito no processo formativo, na pesquisa ou no espaço de trabalho, é defendido por Tardif em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, publicado em 2011. Nesse trabalho, o autor defende que “os professores são sujeitos que possuem, utilizam e

produzem saberes específicos ao seu ofício [...] possuem conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais eles a estruturam e orientam (TARDIF, 2011, p. 230).

O autor esclarece que assumir os professores como sujeitos “[...] consiste em considerar seus pontos de vista, uma vez que é a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2011, p. 234). Essa forma de enxergar o professor impõe a necessidade de se estabelecerem novas relações entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. Assim,

O trabalho do professor de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e saber fazer específicos ao ofício de professor. Nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, 2011, p. 235)

Com base nessa perspectiva, a relação entre sujeito, formador de professores ou pesquisador, e objeto, professor participante da formação ou pesquisa, deve ser substituída pela relação entre sujeitos. Formador e formando assumem papéis distintos, mas são entendidos em um mesmo *status*.

Outros pesquisadores comungam dessa linha de pensamento, agregando outros aspectos que podem ampliar o entendimento sobre o tema em questão.

Os professores são pessoas constituídas de história, cultura, crenças e valores que vão sendo adquiridos ao longo do tempo nas inter-relações sociais e vivência em diversos contextos e realidades. São indivíduos em constante transformação, são homens e mulheres inconclusos, inacabados, pois, como nos ensina Paulo Freire,

O inacabamento do ser – ou sua inconclusão – é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é premeditada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente, porque a História em que me faço com os outros, e de cuja feitura tomo parte, é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, p. 58)

O não estar pronto, a necessidade de desenvolver-se, é uma das muitas características do ser humano. Admitir o ser humano como ser inacabado implica, entre outras coisas, compreender as potencialidades e limitações de uma pessoa, e assim, também, de um profissional. Nesse caso, o professor é um profissional em constante construção. Tardif (2011) compartilha do entendimento de que o ser professor se constrói ao longo da carreira que se inicia desde as primeiras experiências escolares.

Ao expor sua compreensão sobre desenvolvimento profissional, Hobold (2018, p. 426) sinaliza que ele “abarca processos constitutivos da trajetória de vida, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais”. Entende-se *espirituais* como as crenças, credos e outras representações da espiritualidade de um professor.

Benachio e Placco (2012, p. 59) apontam outro fator a ser considerado e que não podemos deixar de mencionar: “é a compreensão do sujeito como um sistema complexo e dinâmico em que se entrelaçam as dimensões biopsicossociais”. Ou seja, isso implica olhar para o professor como uma pessoa completa, dentre outros aspectos, com afetividade, sentimentos, sonhos, desenvolvimento cognitivo, conhecimentos e relações que estabelece com os outros.

Essas concepções apresentadas nos levam à admissão do professor como uma pessoa e um profissional inserido em um determinado tempo e espaço com todas as dimensões da vida humana. Em termos de processos formativos, é importante levar em conta tais dimensões no momento de se pensarem e organizarem as ações formativas. Exemplificando, em uma formação que ocorre no horário de trabalho pedagógico coletivo, comumente o formador terá pela frente um profissional que trabalhou o dia todo, que, em muitos casos, não foi para casa e está cansado ou chateado com alguma situação negativa.

Marcelo (2009), ao tratar do desenvolvimento profissional e processos de mudanças nos docentes, destaca o papel das crenças na forma como os professores interpretam e valorizam suas experiências de formação. A utilização ou não de uma determinada aprendizagem e a forma como essa será mobilizada pelo professor depende, também, de suas crenças, convicções, forma de ver e entender o mundo e de seu trabalho. Esses são alguns aspectos que não poderiam ser ignorados no desenvolvimento de processos formativos.

Gatti (2003, p. 192) contribui para esse entendimento esclarecendo que

[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio-afetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Durante o trabalho de formação que tenho desenvolvido, recebo depoimentos de colegas formadores reclamando do silêncio, da passividade ou das expressões carregadas dos professores durante o desenvolvimento da atividade. Nesses casos, a não efetividade da formação recai na “resistência” do professor que não quer aprender.

A resposta talvez possa ser encontrada no fato de que, no momento de formação, os professores são convidados a se separarem de suas vidas, crenças, valores e opiniões e a

invocarem somente o que diz respeito ao trabalho pedagógico que, por sua vez, é tratado como se não estivesse ligado às estruturas econômicas e políticas que impactam de forma profunda a educação como um todo.

A valorização do professor como sujeito é compartilhada por Hobold (2018, p. 428) quando diz que “precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços a que a vida o conduz”. A autora considera essencial valorizar as experiências e vivências do professor para a promoção de seu desenvolvimento no território pessoal, para que conseqüentemente se proporcione o desenvolvimento profissional.

As experiências, saberes e conhecimentos dos professores são reconhecidos pela literatura como possuidores de grande importância para o desenvolvimento dos processos formativos. Nessa linha de pensamento, Tardif (2011) defende os professores como possuidores e produtores de saberes e conhecimentos específicos sobre seu ofício.

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2011, p. 228)

De acordo com o autor, ao longo da carreira docente, na medida em que desenvolve seu trabalho, o professor vai acumulando experiências, saberes e conhecimentos sobre o cargo e a função que desempenha, e, muitas vezes, são essas experiências e aprendizagens que servem como suporte para o enfrentamento dos desafios de ensinar ou para a resolução dos problemas que surgem no decurso do trabalho docente.

Pérez Gómez (1992) concorda e destaca que os professores são sujeitos que acionam conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas para elaborar um diagnóstico da realidade de ensino, desenhando estratégias de intervenção e buscando prever o curso futuro dos acontecimentos.

Alarcão (2003, p. 41) contribui para esse pensamento dizendo que “o professor é uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situadas e reativas”. Furlanetto (2012, p. 73) acrescenta que “as situações que o professor enfrenta são sempre singulares, uma vez que ele trabalha com uma realidade complexa e necessita construir representações sobre ela que permitam lidar com a realidade de maneira criativa”. Essas formas de pensar são justificadas considerando que cada escola tem características próprias, possui suas realidades, seus desafios, seus atores e sua comunidade (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011).

O contexto de trabalho de cada professor lhe impõe desafios e necessidades particulares. É um ambiente marcado por situações muitas vezes imprevistas, que exige do professor tomadas de decisões em situações singulares que requerem respostas imediatas. Frente a tudo isso, ele, em determinados momentos, precisa mobilizar conhecimentos que não foram transmitidos em sua formação acadêmica ou continuada.

A complexidade do ensino requer a mobilização de um leque muito grande de conhecimentos, o que leva à necessidade de se valorizarem todas as fontes possíveis, tanto os conhecimentos teóricos produzidos pelas pesquisas acadêmicas, quanto as experiências e conhecimentos produzidos pelos professores.

A valorização do professor como sujeito requer um olhar para os aspectos apresentados. Contudo, é necessário atentar-se para a importância de ver o professor inserido em uma comunidade, em uma sociedade, ou seja, em um contexto mais amplo. Sua vida e seu trabalho não acontecem em uma ilha, mas em meio a tantas outras pessoas e outros profissionais.

A concepção do professor como sujeito pode cair no equívoco de isolá-lo do meio social e, ao mesmo tempo, impor-lhe uma carga maior do que a que já é carregada, atribuindo-lhe toda a responsabilidade de encontrar de forma solitária os caminhos para a solução dos problemas da educação. O processo de ensino/aprendizagem se desenvolve em contextos onde diversos atores se integram, portanto, a valorização do coletivo é de extrema importância para a realização do trabalho docente.

Além disso, os problemas e desafios da educação escolar têm origens diversas, estão alocados em vários contextos. Desse jeito, não é possível que a solução destes ocorra por meio do trabalho de uma única pessoa. Assim, olhar para o professor como sujeito sem levar isso tudo em consideração não seria uma valorização, mas sim aumentar o peso que ele já carrega. Segundo Zeichner (1993, p.45), uma das consequências do isolamento e da falta de atenção ao contexto social e institucional é que os professores passam “a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores, ou com a estrutura e os sistemas escolares”.

Com base nisso, os processos formativos precisariam contribuir para que os professores conseguissem refletir sobre sua prática e seu trabalho considerando sua dimensão social e “o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária” (GATTI, 2003, p. 196). Acredito que, sem a valorização dos aspectos gerais, estaríamos tratando o professor como

sujeito no que diz respeito ao seu trabalho cotidiano, mas entendendo-o como objeto frente às determinações maiores que impactam a educação.

Assim, o professor deve ser entendido como sujeito em vários aspectos, frente ao seu trabalho, no contexto de formação e de um modo mais amplo, no seio da sociedade, atuando para um melhor ensino e aprendizagem do aluno, para terem melhores condições de vida e trabalho.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são professores experientes, procuramos apresentar alguns estudos sobre ciclo de vida profissional, professor *expert*, condições de trabalho docente, professor sujeito, que nos permitem formular possíveis explicações e compreensões sobre esses profissionais.

Com base nos estudos apresentados neste capítulo, os professores experientes são profissionais imersos em contextos sociais, políticos e culturais, cujas formas de pensar e atuar se transformam ao longo da história com base nas experiências vivenciadas, nas inter-relações sociais culturais e nos investimentos em estudos e reflexões. São sujeitos que carregam as marcas de sua história de vida e profissional, que acumularam ao longo do exercício da docência experiências diversas, conhecimentos, saberes, superações, conquistas e também frustrações. Como diz Freire (1996), são pessoas inconclusas, que continuam se desenvolvendo nos aspectos humano e profissional. E, por fim, dependendo do grau dos investimentos que fazem em estudos e reflexões ao longo da carreira e das condições favoráveis em que atuam, podem ser identificados como professores *experts*.

Sob esse olhar, o professor experiente não é um profissional concluso, mas que continua sua luta de vida, seu trabalho e suas buscas constantes para melhor viver, ser e agir, e que, em meio aos desafios das vivências pessoais e do exercício da profissão docente, precisa organizar o tempo e encontrar energia para investir em seu desenvolvimento profissional. São profissionais que exercem sua função com todas as adversidades apontadas, assumindo os muitos papéis que a sociedade e o ofício lhes impõem e que, em meio a tudo isso, devem encontrar um tempo para investir em desenvolvimento profissional.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O presente capítulo tem o propósito de discutir sobre o conceito *desenvolvimento profissional docente* situando-o numa corrente de pensamento sobre formação de professores, a qual busca a superação de concepções de formação que privilegiam a transmissão vertical de conhecimentos e desconsideram a importância da valorização do contexto de atuação docente e o papel de sujeito do professor. Procura, ainda, tecer algumas indagações sobre a ideia da escola como *lócus* privilegiado da formação e desenvolvimento profissional, destacando as justificativas, implicações, desafios e limitações.

3.1 Desenvolvimento profissional docente: concepções

Os estudos e pesquisas sobre formação de professores, de um modo geral, indicam que o tema é de grande importância para a educação e que, ao longo do tempo, tem sofrido significativas mudanças, tanto no que se refere às práticas de formação assumidas pelos programas quanto no que diz respeito à concepção de formação adotada.

No Brasil, de acordo com Diniz-Pereira (2019), a partir da metade dos anos de 1980, ganha força a ideia de uma formação que não se encerrasse com a conclusão do magistério ou da graduação e o conceito de *formação continuada* se tornou uma expressão bastante conhecida e adotada. Contudo, na prática, a formação continuada tem se materializado, em grande parte, por ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Trata-se de algo muito mais descontínuo! A oferta de cursos de curta duração - atualização, aperfeiçoamento ou “reciclagem” – em que os temas e os conteúdos tratados não refletem obrigatoriamente as necessidades formativas de seus participantes. O colecionamento de certificados com objetivo de progressão na carreira é mais visado do que a aquisição de conhecimentos e aprendizagens que possam proporcionar benefícios à prática docente.

Marin (1995) analisa algumas terminologias sobre educação continuada que foram utilizadas ao longo do tempo, tais como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Essas formas de se conceber a formação influenciaram o modo como os momentos formativos foram e ainda são organizados e conduzidos pelas instituições e pelos formadores. Segue uma síntese das análises que a autora faz de cada um dos termos.

O termo *reciclagem*, muito presente na década de 1980, e que tem seu sentido ligado a processos de transformação radicais de materiais ou objetos em outra coisa, tinha o significado de atualização pedagógica e cultural para se obterem melhores resultados. Segundo a autora, é

um termo inapropriado para pessoas e para profissionais que não podem ter suas experiências e conhecimentos históricos descartados em um processo formativo.

O termo *treinamento* refere-se a tornar alguém capaz de desenvolver algo por meio de orientação ou instrução. Quando utilizado na área da formação de profissionais da educação, é expresso por meio de cursos ou de ações com finalidades meramente mecânicas, visões consideradas inadequadas pela autora, uma vez que os cursos visam modelar comportamentos para ações padronizadas.

O termo *aperfeiçoamento*, também muito utilizado por formadores e profissionais da educação, tem um significado que diz respeito ao ato de aperfeiçoar, de melhorar, de aproximar-se da perfeição, de se especializar, de obter um nível escolar ou acadêmico mais elevado. A autora o chama à atenção pelo fato dessa terminologia remeter à ideia de perfeito ou mais perfeito, e de que é possível pensar em um processo educativo como capaz de completar alguém ou de torná-lo perfeito, concluído. Ao contrário, o que existe tanto em questões pessoais como profissionais é a possibilidade de melhoria naquilo que se realiza.

O termo *capacitação* tem seu significado ligado a tornar capaz, a habilitar, a convencer e a persuadir. São dois conjuntos de enunciados nos quais o primeiro vai ao encontro da ideia de educação continuada, uma vez que o exercício da docência requer uma capacitação para tal, é uma necessidade de uma profissão. Nesse caso, a capacitação rompe com as concepções de que para o exercício da docência é necessário ter o dom, ou que a docência é um sacerdócio. Já quanto ao segundo conjunto, não deveria de modo algum ser utilizado para a educação, uma vez que o processo formativo não pode ter como propósito persuadir, convencer ou doutrinar os profissionais quanto às ideias, mas sim de conhecê-las e analisá-las para aceitá-las por meio da razão.

Christov (2009) posiciona-se contrário ao tal treinamento, capacitação ou reciclagem, pois não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor. As formações que possuem como bases essas concepções são realizadas e conduzidas por um formador que transmite seus conhecimentos aos participantes que, de forma passiva, assimilam e procuram colocar em prática.

As limitações dessas concepções são apontadas também por Schnetzler (2002), que destaca que, normalmente, os cursos ofertados sob essa perspectiva possuem duração de 30 horas e não apresentam continuidade. Ao término do curso, “cada professor retorna para o seu contexto de trabalho e, mesmo que esteja bem intencionado em aplicar o que aprendeu no curso, ele estará sozinho e sem o outro para discutir seus dilemas, hesitações e inseguranças em tentar algo novo, em inovar alguma coisa em sua aula” (p.16). Essa impossibilidade de retomar os

assuntos, compartilhar, discutir com alguém, pode limitar as contribuições da formação, quando não ocorre o esquecimento do que foi aprendido.

Em meio à existência e adoção de concepções diversas de formação, a ideia do desenvolvimento profissional docente emerge como uma possibilidade de se promoverem ações formativas que superem a descontinuidade na formação docente e, ao mesmo tempo, que valorizem o contexto de atuação do professor, bem como suas necessidades, experiências, saberes e conhecimentos.

A discussão sobre esse conceito é feita por vários autores, sendo os estudos de Imbernón (2002), Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009) os que têm referendado muitas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores.

Com base em Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional, na medida em que colocado em análise, tem sofrido modificações durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender.

Quanto às definições ou entendimento sobre desenvolvimento profissional, de acordo e nos trabalhos de Garcia (1999) e Marcelo (2009), é possível perceber que a discussão em torno desse conceito não é recente e, ao longo do tempo, foi recebendo contribuições de vários estudiosos, o que permitiu ampliar sua compreensão. O autor traz algumas definições que o conceito *desenvolvimento profissional* assumiu ao longo do tempo.

Com base nos trabalhos desse autor, apresentamos de forma cronológica as várias definições que o conceito *desenvolvimento profissional docente* foi adquirindo desde os primeiros estudos sobre o tema no início da década de 1980. Entre as definições, encontram-se os seguintes aspectos: a) o contexto de atuação docente como espaço de desenvolvimento profissional com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos (DILLON-PETERSON, 1981); b) está implicado com mudanças da prática, crenças e conhecimentos (GRIFFIN, 1983); c) as atividades formativas devem englobar toda a equipe escolar, valorizar o diálogo com os pares pautados em análise de dados (FENSTERMACHER; BERLINER, 1985); d) está implicado com mudanças no ensino, nas atitudes, destreza, atuação, capacidades para melhorar os resultados escolares do alunos (HEIDEMAN, 1990; FULLAN, 1990; O'SULLIVAN, 1990); e) melhoria da capacidade de controle sobre a condições de trabalho (OLDROYD; HALL, 1991); f) engloba todas as atividades que auxiliam o professor a alcançar os objetivos educativos (HICKCOX; MUSELLA, 1992); g) envolve todas as experiências de aprendizagem que beneficiem os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuam para a melhoria da qualidade da educação (DAY, 1999); h) está implicado com a promoção das capacidades criativas e

reflexivas visando a melhoria das práticas (BREDESON, 2002); i) valoriza a análise sistemática das próprias práticas com vistas ao crescimento profissional do professor (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Em seu artigo “*Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*”, Marcelo (2009, p. 10) esclarece que o conceito *desenvolvimento profissional docente* tem sofrido modificações nos últimos tempos, mais precisamente na década de 2000, e que essas mudanças têm sido motivadas pela evolução na compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Nesse percurso, emergiram novas perspectivas que entendem que o desenvolvimento profissional possui as seguintes características:

Entende o professor como um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
 Reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo relacionando suas experiências com os conhecimentos resultando em novas experiências;
 Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, e considera que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
 Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, reconstrução da cultura escolar e nos quais se implicam os professores enquanto profissionais;
 O professor é visto como um prático reflexivo que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência;
 É concebido como um processo colaborativo;
 Pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos – não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO, 2009, p. 12).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo contínuo de formação que engloba atividades e ações planejadas e reflexões sobre a prática pedagógica, de modo a promover mudanças na forma como os professores concebem a si e seu trabalho docente com vistas a desenvolverem um melhor ensino, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, além de transformações e aperfeiçoamento na organização da escola. É uma concepção que valoriza o professor como sujeito, suas crenças e necessidades, o seu contexto de atuação, a reflexão crítica sobre as experiências docentes, o processo colaborativo na formação.

Oliveira-Formosinho define *desenvolvimento profissional* como

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

A autora apresenta três perspectivas do desenvolvimento profissional docente: primeira perspectiva – desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento (s) e de competência (s) – é uma das formas de providenciar aos professores oportunidades para ensinar, o que significa

Facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, significa ainda transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 228).

Nesse ponto de vista, a melhoria dos resultados de aprendizagens dos alunos está ligada a uma capacidade mais elevada do professor de desenvolver um melhor ensino. Segundo a autora, é uma perspectiva que tem como ponto essencial a existência de uma base de conhecimentos que deve ser transmitida aos professores, para que eles desempenhem melhor seu trabalho. Trata-se de uma dimensão importante do trabalho docente, uma vez que exige o domínio de vários conhecimentos para ensinar, ou, dizendo de outra forma, não se ensina o que não se conhece.

Ela esclarece que essa forma de ver o desenvolvimento do professor é passível de crítica, uma vez que a formação, nesse caso, seria desenvolvida por peritos, sendo o conhecimento acadêmico suficiente para formar o professor, não havendo necessidade de dar valor ao conhecimento, experiências e saberes desse. Buscando um possível equilíbrio e apoiando-se em Hargreaves e Fullan (1992), ela defende que é necessário estabelecer um “diálogo crítico, com a sabedoria prática já existente e não o apoio ao controle político e burocrático pelos administradores educacionais do desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230).

A segunda perspectiva – o desenvolvimento do professor como compreensão pessoal – considera que o desenvolvimento do professor envolve entender o professor como profissional e como pessoa em sua totalidade. Trata-se de uma

[...] visão de mundo, de homem, como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias, não diretiva e linearmente, como processador neural de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo), é mediado pela totalidade da pessoa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 232).

Isso implica que as mudanças devem ir além dos comportamentos; elas precisam ser mais profundas, já que a realização do trabalho docente está interligada não somente ao contexto em que trabalha, mas também às suas crenças, às suas concepções, à sua história de vida.

A terceira perspectiva – o desenvolvimento do professor como mudança ecológica – pode ser analisada ao nível de ambiente direto de trabalho e ao nível do contexto de ensino.

O primeiro nível refere-se aos fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento profissional. Esses fatores estão direcionados à questão dos “[...] horários que podem viabilizar ou impedir a disponibilidade de um tempo para planificações, articulação, etc. alocação de recursos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 232).

Trata-se da necessidade de criar tempo para os momentos de reuniões e discussões, nas quais os professores possam compartilhar suas necessidades, experiências e conhecimentos com outros pares ou com os gestores. Esses momentos são de grande importância para a aquisição de novas aprendizagens, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal e, conseqüentemente, para novas práticas de ensino que, por sua vez, não podem ser pensadas sem a disponibilidade de recursos necessários.

O segundo nível – contexto de ensino - refere-se à necessidade de criar uma “[...] cultura profissional colaborativa que está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 235). A criação de momentos reflexivos para que os coletivos de professores se reúnam é um caminho importante para a valorização do trabalho coletivo em detrimento da cultura do trabalho individualizado. Na medida em que os problemas são debatidos e encaminhados pelo coletivo da escola, contribui-se para a criação de uma mentalidade colaborativa.

Em síntese, Oliveira-Formosinho, (2009) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de ações centradas no professor ou grupo de professores inseridos em estudos, análises e reflexão crítica, individual e coletiva, sobre sua prática pedagógica e trabalho com vistas à aquisição de conhecimentos e capacidades profissionais. O professor é visto como profissional e como pessoa em sua totalidade, sendo valorizado seu contexto de atuação como também suas crenças, as suas concepções, a sua história de vida. Os estudos e momentos reflexivos desencadeados de forma colaborativa visam promover mudanças educativas, a melhoria das práticas docentes em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Marcelo (2009) e Oliveira Formosinho (2009) trazem em suas definições, entre outras coisas, a valorização do contexto de atuação docente, a reflexão crítica sobre as práticas ou experiências docentes e as ações coletivas como caminhos para aquisição de novos conhecimentos. Sobre esses três princípios, teceremos algumas reflexões que consideramos pertinentes para ampliar nossa compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente.

Quanto à criação de momentos reflexivos envolvendo coletivos de professores e outros profissionais da educação, preconizada por Oliveira-Formosinho (2009), o estudo de Oliveira e Gama (2014) traz importantes contribuições sobre esse princípio do desenvolvimento profissional docente.

De acordo com as autoras, o processo reflexivo individual e coletivo, impulsionado pela escrita e compartilhamento de narrativas em grupos sobre a trajetória e a prática profissional, promove o desenvolvimento profissional, na medida em que os participantes são postos a questionarem a própria história e a história do outro, assim como suas concepções, práticas e ações. Quanto ao potencial das narrativas para o desenvolvimento, as autoras explicam:

[...] o processo formativo advém de que a utilização de narrativas de formação pode potencializar o desenvolvimento profissional 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 e favorece a realização de articulações entre experiências de história de vida, de formação e da prática educativa (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207).

Como identificado, a escrita de narrativas impulsiona a reflexão e a formulação de novas formas de pensar as próprias experiências articulando-as com os distintos momentos vivenciados na carreira, ato que contribui para repensar a prática educativa e “[...] construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores” (p. 207).

O processo de reflexão pedagógica potencializado pela produção, análise e compartilhamento de narrativas num espaço coletivo permite a aquisição de uma melhor compreensão do processo educativo ancorado numa dinâmica de reflexão, ação e nova reflexão, importante princípio do desenvolvimento profissional, como explicam as autoras:

Nos processos formativos desenvolvidos, buscamos exercitar permanentemente a reflexão crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática, vinculando de forma coesa as práticas educacionais e os pressupostos teóricos que as fundamentam a partir de modelos metodológicos e processos reflexivos-avaliativos que favoreçam essa articulação. Refletindo sobre suas práticas, suas motivações, suas aulas, seus alunos e suas aprendizagens, encontramos licenciandos e professores em processos de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 209).

Assim, os estudos de Oliveira e Gama (2014) focalizam no potencial que o processo reflexivo, desenvolvido num contexto de interações entre grupos colaborativos, possui para a aquisição de novos conhecimentos, novas formas de pensar e exercer a docência. As ações formativas que potencializam o exercício permanente da “[...] reflexão crítica na produção do

conhecimento, de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática” (p. 208), contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, Oliveira e Gama (2014) colaboram para a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo que envolve uma multiplicidade de ações, tempos e espaços, profissionais, grupos colaborativos e interações humanas num processo contínuo de construção de identidade pessoal e profissional. Valorizam a reflexão não somente sobre a prática docente e o ensino, mas também sobre a própria história e também o diálogo com as histórias alheias num compartilhamento das marcas relacionadas ao sentir, ao fazer docente, às relações interpessoais. Para elas, “[...] as aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social, e acontecem ao longo das trajetórias de vida” (p. 207).

Dando continuidade à discussão e focalizando o princípio da valorização do contexto de atuação docente, o conceito de *desenvolvimento profissional docente* tem como uma das defesas a escola como *lócus* de trabalho e formação. A esse respeito, Imbernón (2002) chama a atenção para o fato de que a formação contínua é um elemento muito importante para o desenvolvimento profissional, mas que não deve ser entendido como o único. Segundo o autor, há necessidade de se considerarem as condições de trabalho em que o professor está inserido. Caso contrário, estaríamos assumindo que o desenvolvimento profissional docente depende somente da aquisição de novos conhecimentos, como explica:

Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y mucho más. Ya que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente (IMBERNÓN, 2002, p. 154).

O autor justifica essa visão argumentando que a profissão docente é desenvolvida e impactada por vários fatores:

Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva. Podemos disfrutar de una excelente política de formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo profesional cercano a la proletarización, simplemente porque los otros factores de desarrollo no están suficientemente garantizados en esa mejora (IMBERNÓN, 2002, p.155).

De acordo com essas considerações, um programa de formação, por melhor que seja desenvolvido, poderá ter suas contribuições para transformação na prática docente diminuídas por conta das condições de trabalho às quais o professor está submetido. E apresenta uma

conceituação do desenvolvimento profissional docente que amplia as possibilidades formativas e seus propósitos:

[...] la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y quizá, no el decisivo. Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión [...]Por tanto, el desarrollo profesional necesita nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes vinculados al ejercicio de la profesión y también a aquellos aspectos laborales asociados a las instituciones educativas como organizaciones en donde trabaja un colectivo de personas. La formación se legitimará entonces, cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral, no cuando intente ocultar una profesión castigada (IMBERNÓN, 2002, p. 155).

Na formação defendida pelo autor para que ocorra o desenvolvimento profissional docente, deve-se promover a aquisição de novas aprendizagens para o exercício da docência, como também aquelas ligadas ao aspectos trabalhistas associados a instituições de ensino, entendendo esses espaços como organizações em que um grupo de pessoas trabalha.

Com base nessa ideia, Diniz-Pereira (2019, p.72) argumenta que é necessária a admissão do “[...] princípio de indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente”. Caso contrário, pode-se levar à aceitação da ideia de que:

[...] tudo que existe de ruim na educação escolar acontece devido aos professores e sua suposta “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização).

Assim, seguindo esse argumento e considerando a defesa de que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, Diniz-Pereira enfatiza que é necessário garantir as condições adequadas de realização do trabalho docente, conforme defende:

[...] a não garantia das condições adequadas para realização do trabalho docente tem um efeito contrário em relação a essa ideia da escola como locus privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores. A precarização das condições, a intensificação do trabalho e o maior controle sobre os docentes levam à deformação (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 73).

Enfim, considerando os autores apresentados até o momento, salvo as ponderações feitas por Diniz-Pereira e Imbernón (2002) quanto a algumas condições que precisam ser garantidas, todos os autores citados concordam com o princípio de que o desenvolvimento profissional docente tem como local privilegiado o contexto de trabalho do professor – a escola.

Com base no fato de que os estudos e defesa da escola como *locus* do desenvolvimento profissional docente apresentam-se como um dos elementos de grande importância e que

estamos inseridos numa realidade educacional específica, a do Brasil, torna-se pertinente refletir sobre a questão da formação desenvolvida dentro das escolas, mais especificamente em horários de trabalho pedagógico coletivo¹⁴, espaço e momentos que canalizam as principais ações e atividades formativas.

3.2 A escola como *lócus* da formação contínua

Sobre a defesa da escola como espaço de trabalho e formação, alguns autores como Alarcão (2003), Placco, Almeida e Souza (2011), Fusari (2011), Benachio (2008), Campos e Aragão (2012), Cunha e Prado (2010) e Oliveira-Formosinho (2009) fazem uma discussão sobre o tema, na qual apresentam questões importantes para refletirmos sobre a questão do desenvolvimento profissional.

Os defensores da escola como *lócus* de formação referem-se a uma escola com realidade única e que integra um grupo de pessoas que vive em um determinado espaço com seus moradores vivenciando essa realidade de formas diferentes, com seus valores e costumes. Nas palavras de Alarcão (2003, p. 81), quando falamos de escola, estamos falando de uma “[...] comunidade em que participam vários actores sociais que nela desempenham papéis activos, embora diversificados”. “Não se pode falar de escola, genericamente, mas de cada escola em particular, dado que cada uma tem características pedagógico-sociais irredutíveis” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 5).

Fusari (2011) escreve que a valorização da escola como *lócus* de formação contínua é uma resposta ao fato de que, durante muito tempo, os professores foram retirados de seus contextos de trabalho para participar de atividades formativas. Uma das importâncias dessa mudança é a possibilidade de integração do coletivo da escola em um projeto formativo, sem, contudo, deixar de valorizar ações formativas realizadas em outros espaços. Ainda segundo o mesmo autor, para que um processo formativo ocorra dentro da escola, algumas condições precisam ser atendidas:

Que os professores sejam valorizados, respeitados e ouvidos para expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam

¹⁴ Esses horários recebem nomes variados dependendo da Rede de Ensino, como por exemplo, Atividade de Trabalho Coletivo (ATP), Atividade de Trabalho Coletivo Pedagógico (ATPC), Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entre outros. O horário de trabalho pedagógico coletivo instituído na rede estadual pública paulista por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 tem por finalidades articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. O número de horas de HTPC a ser cumprido na escola varia de acordo com a carga horária dos professores. (PRADO; CUNHA, 2010, p. 102)

e criam situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2011 p. 22).

Nessa perspectiva, tornamos de grande importância criar espaços e momentos em que toda a escola seja reunida para “[...] repensar o trabalho que vem desenvolvendo, em uma dinâmica que envolveria direção, corpo administrativo, corpo técnico, professores, especialistas, alunos e comunidade” (FUSARI, 2011, p. 18). Em complemento a essa defesa, “[...] o espaço da escola tem que ser organizado de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2003, p. 44).

De acordo com Benachio (2008, p. 74), a escola como espaço de trabalho e locus de formação precisa assumir três princípios: “[...] assegurar a formação coletiva e contínua no âmbito da escola, criar um ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação e ter um projeto educativo como referencial de ação de todos”.

O primeiro princípio refere-se à criação de condições, o que significa “[...] remunerar o tempo da reunião, definir o tipo de formação continuada em serviço, convencer o professor a participar das reuniões e tornar essas reuniões sistemáticas” (BENACHIO, 2008, p. 36).

O segundo princípio diz respeito a criar um ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação, o que implica em motivar os participantes a trazer dificuldades, a contribuir, a socializar com os projetos e os desafios da ação pedagógica. É envolver-se inteiramente em discussões a partir de diferentes autores e concepções, na busca de propostas que contribuam com a prática educativa do grupo (BENACHIO, 2008).

Já o último princípio refere-se à necessidade de ter um projeto educativo como “[...] referencial de ação de todos os que atuam na unidade educacional. Porque, subjacente a qualquer ação de um grupo, existe uma intencionalidade, explícita ou não, que a orienta e dirige suas ações” (BENACHIO, 2008, p. 80). O projeto educativo servirá de norte para as discussões dos conteúdos selecionados pelo grupo. Ele traz consigo o tipo de educação que se quer buscar.

Como apontado acima, a formação que é desenvolvida dentro da escola necessita de algumas condições, das quais destacamos um espaço e tempo instituídos para que os profissionais possam ser reunidos para discussões e estudos. Os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) contemplam essa necessidade por permitir que os docentes se encontrem para realização de estudos.

Segundo Nóvoa (1992), uma das razões da institucionalização dos HTPC é a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças por possibilitar, e, entre outras coisas, a troca de experiências e contribuição mútua no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esses espaços formativos têm recebido atenção da literatura, que tem se preocupado em compreender como as ações formativas têm sido realizadas nesses momentos. Cunha (2012, p. 16) defende os HTPCs como “[...] espaços de formação/trabalho, socialização de experiências, revisão de práticas e espaço/tempo de produção de conhecimentos e saberes a favor do Projeto Político Pedagógico”. Pelo exposto, os HTPCs são momentos muito ricos para a realização de atividades variadas com fins formativos, das quais destacam-se a troca de experiências entre os professores, os momentos de revisão das práticas pedagógicas, de produção de conhecimentos e saberes com vista à execução do PPP da escola, que deve conter os princípios e orientações das ações a serem desenvolvidas anualmente.

Além da importância apresentada, a autora supracitada ressalta que os HTPCs podem constituir-se como oportunidades para que professores e gestores “[...] confrontem as suas posições, interroguem o vivido, elaborem projetos conjuntos e assumam a colaboração e interlocução sobre as práticas como possibilidade de formação compartilhada” (CUNHA, 2012, p. 16). Isso significa ter uma oportunidade para o enfrentamento dos desafios da escola por meio da ação coletiva. O desenvolvimento dos processos formativos com base na colaboração mútua, além de contribuir para novas aprendizagens, pode também criar uma cultura na escola de comunidade integrada, considerando que um dos grandes desafios da educação se assenta sobre a questão da individualização dos trabalhos.

Contudo, em algumas pesquisas, como a realizada por Mendes (2008, p. 77), os professores investigados apontaram limitações quanto a utilização dos HTPCs como espaços e momentos formativos, dentre as quais está o fato destes momentos se tornarem desinteressantes, cansativos e desgastantes, e isso se deve à “[...] falta de flexibilidade da carga horária e pelo excesso de recados e de teoria em detrimento das atividades práticas”. Ainda apontaram para a necessidade de se contemplar, nesses horários, momentos para a “[...] avaliação do desenvolvimento dos alunos, e a garantia de um momento coletivo para a discussão com o grupo de quais os avanços e dificuldades tendo em vista a aprendizagem dos alunos” (IBID).

Os horários dos HTPCs requerem a organização para fins formativos. Quando isso não ocorre, ou seja, ficando em aberto o que poderá ocorrer nos encontros, as necessidades burocráticas acabam por monopolizar o espaço e o tempo, ou como descreve Mendes (2008, p. 85), convertem-se em momentos de “[...] recados que não levam a nenhum tipo de ação pedagógica, ou seja, nada que tenha reflexos em sua prática; os recados acabam extrapolando o horário e não sobra tempo para planejar”. Contudo, é necessário também que a formação desenvolvida leve em conta os interesses e necessidades dos professores e seja um diferencial

em suas práticas docentes no sentido de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Com base nas pesquisas de Meneguim (2005), Cunha (2006), Gomes (2006), Mendes (2008), Silva (2007), Arbolea (2009) e Rodrigues (2009), Cunha e Prado resumem as principais dificuldades encontradas para que os HTPCs sejam um espaço de formação. Essas dificuldades referem-se

[...] à organização dos encontros, que privilegiam a discussão de assuntos administrativos em detrimento de discussões pedagógicas; às condições de trabalho e à rotina sobrecarregada dos professores, com jornadas extensas e em várias escolas - o que exige cumprir o HTPC em vários lugares; à burocratização do trabalho docente, com inúmeros documentos a serem preenchidos; à constante rotatividade dos professores nos grupos, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada; e à falta de liderança de um professor-coordenador que se reconheça como formador (CUNHA, PRADO, 2010, p. 102).

Outras limitações para que o HTPC se constitua como um espaço de formação estão ligadas ao trabalho de formação que comumente recai sobre o coordenador pedagógico (CP). Esse profissional é entendido como aquele que irá facilitar a realização da formação desenvolvida dentro da escola (PLACCO, SOUZA, 2012; CAMPOS, ARAGÃO, 2012; PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011; CUNHA, PRADO, 2010; PLACCO, SILVA, 2011; FUSARI, 2011), valorizando o HTPC como momento de discussão, reflexão e formação.

Para que o CP consiga desempenhar sua função de formador, é fundamental que tenha recebido formação, ou seja, tenha adquirido conhecimentos que o auxiliem a planejar e objetivar as ações a serem realizadas nos espaços de formação de professores, planejar as reuniões, escolher os procedimentos para a condução das mesmas, elaborar um diagnóstico sobre as necessidades de formação, sobre os problemas e as dificuldades do grupo. Enfim, uma formação consistente não pode acontecer por meio de improvisos, ao contrário, requer que se trabalhe com planejamentos (SOUZA, 2011; CLEMENTI, 2010; TORRES, 2011; ZUMPANO e ALMEIDA, 2012).

Contudo, segundo os autores, o dia a dia de trabalho do CP é marcado pela improvisação de ações, por situações inesperadas e imprevisíveis, acúmulo de tarefas, falta de tempo, desvio de função, atendimento a demandas urgentes, constantes interrupções, rotina de trabalho burocratizada etc. (LIMA, 2009; GOMES, 2011; ARAUJO, 2007; SANTOS, 2008; PLACCO, SOUZA, 2012; TORRES, 2011; OLIVEIRA, 2006; SOARES, 2011; CHRISTOV, 2009). “O dia a dia de um coordenador pedagógico é repleto de acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis” (ANDRÉ, VIEIRA, 2011, p. 16).

Corroborando com as questões acima, Magalhães (2016) compreende o horário de trabalho coletivo como uma “[...] oportunidade de mobilizar a reflexão e a conexão entre a teoria e a prática com o grupo de professores (p. 163)” e a coordenação pedagógica assumindo o papel de formadora de professores dentro da escola. Contudo, sua pesquisa revela que tal tarefa nem sempre se desenvolve de modo tranquilo: “Alguns dilemas que além de não colaborarem para esse desenvolvimento profissional, promovem o desânimo, descontentamento e a desmotivação das formadoras (p. 167)”.

Dentre os fatores limitadores destacam-se as condições de trabalho, cuja quantidade de funções assumidas acarreta em sobrecarga, o que em muitas vezes resulta em cansaço, desânimo, frustração, incertezas, o atendimento às demandas e urgências, os desvios de função, a realização de tarefas administrativas que culminam com a indefinição do papel e especificidade da função da coordenação pedagógica e em implicações para o desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano escolar e como formador, o que “[...] deixa o planejamento e a rotina da ação de formação em segundo plano” (MAGALHÃES, 2016 p. 227), fato que leva a formação desenvolvida nesses horários a ser realizada por meio de improvisos.

A autora aponta ainda que a formação desenvolvida nos HTPCs sofre com o impacto da falta de autonomia do coordenador frente à organização das atividades de formação desenvolvidas na escola. Embora esse seja um espaço privilegiado de formação dentro da escola, em muitas situações é utilizado para atendimento das solicitações e pautas elaboradas pelas secretarias. Esse fator impacta no engessamento das pautas das reuniões pedagógicas e no controle da coordenação sobre a condução da formação. Os diferentes condicionantes

[...] acarretam na desvalorização do tempo de estudo coletivo e isso implica diretamente sua ação profissional. À medida que a formação perde espaço no tempo que é destinado a essa finalidade a própria função do formador é desvalorizada. Isso ocorre seja na obstrução de tempo formativo para preenchimento de documentação escolar, recados de diversas ordens que não contemplem a pauta do dia (muitas vezes poderiam estar afixados em outros locais ou entregues em folhas impressas) ou mesmo para elaboração de cartazes, enfim, propostas imediatas que fogem do propósito da formação centrada na escola: o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente dos formadores de professores (MAGALHÃES, 2016, p. 155).

Segundo Pereira (2013), o papel de formador atribuído à coordenação pedagógica fica comprometido por conta, dentre outras condições, da relação de submissão desses profissionais com relação aos seus diretores, devido, em grande parte, à forma como esses ascendem à função de confiança. A preocupação em estar afinados com seus diretores os conduz à falta de autonomia e ao comprometimento de sua própria preparação para assumir o papel de

formadores. Além disso, a falta de uma formação adequada faz com que as relações com os professores sejam pautadas na desconfiança, na pouca credibilidade enquanto formadores.

Assim, considerando as questões levantadas, a configuração da escola como *locus* de desenvolvimento profissional necessita, por um lado, garantir as condições de trabalho favoráveis, como defendido por Imbernón (2002) e Diniz-Pereira (2019), e, por outro, que a formação desenvolvida nesse espaço leve em conta o contexto de atuação docente (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), o que implica em considerar suas necessidades, interesses, conhecimentos, experiências, saberes etc. Além desses fatores, é fundamental que a escola reconheça o CP como um formador e que sejam criadas condições para que este tenha condições de trabalho, autonomia e formação para desenvolver seu papel formativo nos horários de trabalho coletivo (PEREIRA, 2013; MAGALHÃES, 2016).

Levando em conta que as ações formativas têm papel importante para o desenvolvimento profissional docente, sua realização dentro da escola, como apontado pelos estudos citados, enfrenta desafios tanto relacionados aos professores em exercício quanto aos profissionais responsáveis pela coordenação e condução das atividades formativas.

Frente a essas questões, sem desconsiderar a importância das conquistas referentes à instituição desse espaço de formação e diante de uma necessidade de ressignificar os espaços e momentos de formação dentro da escola, o conceito de formação centrado na escola apresentado por Cunha e Prado (2010) se configura como uma perspectiva para se refletir sobre o espaço da escola.

A formação centrada na escola é definida como “[...] aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (CUNHA, PRADO, 2010, p. 102).

Oliveira-Formosinho (2009) enxerga a expressão "formação centrada na escola" mais como uma orientação do que como uma estratégia formativa. Trata-se de uma concepção que refina o papel que o professor pode assumir frente aos processos formativos. Aqui, ele é tomado como sujeito que participa de todo o processo: do levantamento das necessidades, do planejamento, execução e avaliação, enfim, todo o trabalho de formação é realizado em coparticipação. Trata-se de uma formação centrada no professor enquanto sujeito integrado em um grupo ou grupos de profissionais da escola. É uma formação que está preocupada com as necessidades dos grupos e da escola enquanto unidade organizacional.

A formação toma como ponto de partida e de chegada as práticas dos professores, as quais são os conteúdos basilares que servirão para uma reflexão crítica, com vista ao

desenvolvimento de novas compreensões e aprendizagens para a inovação e do surgimento de novas práticas.

Apoiamo-nos nos conteúdos das experiências acumulados na carreira docente e tomamos como princípio o fato de que não há como transformar o profissional desarticulando-o do contexto em que está inserido, ou seja, “[...] a reflexão sobre a prática profissional insere-se numa reflexão mais global sobre os lugares institucionais em que essa prática decorre” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269).

Quanto à elevada atenção dada à prática do professor, a autora esclarece que “[...] ao centrarem nas práticas não representa a centrarem nas preocupações mais imediatas dos professores, mas sim nas suas preocupações profissionais, nas quais estão indissociavelmente incluídas o sucesso educativo dos alunos” (p. 273). Assim, a autora faz uma delimitação sobre sob quais práticas deve recair a preocupação da formação. Não é qualquer prática, mas aquelas que estão diretamente ligadas com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda, há a necessidade do entendimento de que “[...] valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto” (CUNHA, PRADO, 2010, p. 105). Essa ideia também é compartilhada por Oliveira-Formosinho (2009, p. 266), que explica que “[...] embora a ênfase actual seja na formação centrada na escola... esta não é necessariamente o único contexto instrucional capaz de suscitar processos coletivos de desenvolvimento profissional”.

Assim, haveremos de valorizar todos os espaços de formação, formais e informais, presencial ou a distância, que adotam como princípios de formação o “[...] reconhecimento dos contextos de atuação docente e do papel ativo do professor numa ação reflexiva e colaborativa, visando a inovação educacional e o desenvolvimento organizacional em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 266).

Para finalizar este capítulo, os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente apresentam um conceito que permanece em evolução e em ampliação na medida em que pesquisas são realizadas. Em síntese, trata-se de um conceito que fornece alguns princípios para se pensar e organizar ações formativas nas mais diversas formas e modalidades. Dentre os princípios, podemos elencar a valorização do contexto de atuação docente (realidades e necessidades), da colaboração e coletividade, da reflexão crítica sobre a prática e sua articulação com a teoria, do professor como sujeito dos processos formativos e da aquisição de conhecimentos visando a melhoria da instituição escolar e prática de ensino em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com relação à defesa da escola como *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, existe a necessidade de atendimento de um conjunto de necessidades, tais como as condições materiais/humanas favoráveis e a adoção de medidas que atendam às necessidades e realidades diversas. Tais medidas devem contribuir, principalmente, para a melhoria das condições de trabalho dos professores, sem as quais fica comprometido, além da sua formação contínua, o desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Os estudos sobre o conceito de *formação centrada na escola*, compreendendo-o como a valorização do contexto de atuação docente – o que significa ir além da escolha da escola como local de formação – implica levar em conta a atuação, realidade e necessidades dos professores e da escola, privilegiar a colaboração, a interlocução sobre as práticas, o papel de sujeito que o professor pode assumir frente aos processos formativos. De acordo com essa concepção, todas as ações formativas (formais ou informais, presencial ou a distância) e espaços de formação (escolas, instituições, outros espaços) constituem-se em espaços privilegiados de formação e desenvolvimento profissional na medida que levem em conta as questões elencadas.

Ancorados nessas reflexões, compreendemos o desenvolvimento profissional docente como um conjunto de ideias, princípios e ações voltadas para a viabilização de processos formativos que promovam momentos de estudos de forma presencial ou a distância, em espaços diversos (escola, universidade, outras instituições) e que problematizem as condições humanas e materiais dos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e na formação. Trata-se de uma concepção que toma as ações formativas como viabilizadoras de momentos de estudos, individual e coletivo, e de reflexões críticas pautadas nas realidades, experiências profissionais amalgamadas com as contribuições científicas. Essas ações têm como propósito desenvolver a consciência sobre os ditames que envolvem a educação, sobre seu papel social, bem como desenvolver novas formas de conceber e conduzir o ensino, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Voltando nossa atenção para a ReAD, no que tange às contribuições das ações formativas para o desenvolvimento profissional, ela vem desenvolvendo formação de licenciandos, professores iniciantes e experientes, visando a aquisição de novas aprendizagens, conhecimentos e transformações nos aspectos pessoal e profissional dos professores. Defende, ainda, que a contraposição entre universidade e escola, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos, deve ser superada pela concepção de que os conhecimentos veiculados pela universidade se articulem ou se conectem com as tarefas profissionais, a serem realizadas pelos professores em sala de aula.

Nesse caso, a ReAD pode ser concebida como uma formação centrada na escola e ancora-se nos princípios e propósitos do desenvolvimento profissional docente, como discutimos neste capítulo. Na base das concepções sobre sua formação, existe a defesa da escola como local de trabalho e como importante espaço de desenvolvimento profissional de seus participantes (ou seja, professores, administradores, estudantes, famílias e comunidades). Suas ações formativas consideram o contexto de atuação docente, valorizam os conhecimentos, saberes e experiências dos participantes, promovem a aquisição de novas aprendizagens, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Sobre a ReAD, que foi adotada como foco temático nesta pesquisa e que tem assumido um importante papel no desenvolvimento profissional de professores, optamos por destinar um capítulo a esse assunto, visto que, mais do que um foco temático, ela configura-se como um projeto de formação docente.

4. A REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (ReAD): ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir sobre a ReAD quanto ao trabalho que vem desempenhando no desenvolvimento de formação, visando o desenvolvimento profissional docente e no campo da pesquisa em educação. Para isso, escolhemos como caminho situá-la enquanto modalidade formativa a distância, fazer uma contextualização de sua criação, apresentar sua atuação no campo da pesquisa e formação e, por fim, explicitar seus fundamentos de atuação na formação e sua operacionalização.

4.1 A ReAD enquanto uma modalidade de formação a distância

A formação desenvolvida na ReAD insere-se na modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo essa compreendida como um modo específico de se desenvolver o ensino e a aprendizagem no qual alunos e professores participam do processo estando na maior parte do tempo em locais diferentes, comunicando-se por meio de tecnologias diversas. Nesse processo, a aprendizagem ocorre, normalmente, em lugar diferente do local do ensino (MILL, 2018).

Ainda de acordo com esse autor, a EaD caracteriza-se pela separação física entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. É uma modalidade que abarca variadas formas de estudos e atividades que são realizadas sob orientação e apoio de tutores/educadores por meio de fundamentação pedagógica e planejamento que possibilita maior flexibilidade ao processo de ensino e aprendizagem. A escolha dos tempos e espaços para o desenvolvimento dos estudos se dá de forma colaborativa entre os estudantes e professores.

Nessa modalidade, os estudantes são vistos individualmente como sujeitos que se integram em um processo de colaboração coletiva. As interações e o processo de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de “[...] textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas especiais capazes de superar as limitações espaço/temporais do diálogo entre docentes e discentes” (MILL, 2018, p. 200).

Em síntese, a EaD deve ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem planejado que ocorre em espaço e tempo distintos para estudantes em relação aos educadores e que tem as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação como formas de interação.

De acordo com Rinaldi e Reali (2013), a educação a distância possui o potencial

[...] de promover atividades que envolvam fortemente a interação e a construção de conhecimentos, por exemplo, criando-se espaços digitais de autoria coletiva. Ou

mesmo, a construção de comunidades de aprendizagem como preconizam Palloff e Pratt (2002), pois elas são construídas por meio da interação ativa dos participantes em relação aos conhecimentos; de aprendizagens colaborativas por meio das representações, do compartilhamento dos espaços digitais; da dialogicidade que resulta em experiências que vão além da sala de aula (p.180).

Essas possibilidades da educação a distância são atestadas por Lagoeiro (2019, p. 145):

A realização de atividades de formação docente na modalidade a distância tem se mostrado como uma alternativa extremamente positiva para a formação de professores, tendo em vista suas condições de trabalho, que muitas vezes compreendem uma extensa jornada diária de trabalho associada aos deslocamentos entre as unidades escolares, o que dificulta a participação em atividades de formação presenciais. Além disso, a realização de atividades a distância possibilita o contato com profissionais de diferentes contextos, ultrapassando limites espaciais e rompendo barreiras.

Com base nos autores mencionados – Mill (2018), Rinaldi e Reali (2013) e Lagoeiro (2019) – a EaD configura-se como uma possibilidade promissora para fomentar os processos formativos, tanto no campo da formação inicial quanto no da formação continuada de professores.

Assim, reconhecendo a importância da formação a distância para o desenvolvimento profissional e o leque de possibilidades de ações e maneiras de se organizar a formação docente, a criação da ReAD revelou-se uma forma de se promover atividades formativas visando o desenvolvimento de estudos e reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagens, bem como sobre dilemas diversos que impactam a educação escolar.

4.2 Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores

A ReAD tem sua criação associada ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa-intervenção colaborativa intitulado “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”¹⁵, que contou com apoio financeiro do CNPq e teve como objetivo analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo intergeracional de professores em um ambiente on-line.

Para viabilizar os propósitos de intervenção do referido projeto, foi criado um espaço virtual de formação – a ReAD –, que se configura como um projeto de extensão universitária, possuindo caráter híbrido (presencial e via internet, parceria universidade e escola,

¹⁵Edital Universal 01/2016, Processo: 404133/2016-9 (sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar e pós-graduandos do PPGE-UFSCar), aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021) que investiga os limites e possibilidades de construção de uma rede colaborativa em um espaço virtual envolvendo professores experientes, iniciantes e licenciandos com vistas ao desenvolvimento profissional dos participantes por meio de uma pesquisa colaborativa em contexto híbrido (on-line e presencial).

desenvolvimento de atividades de extensão, ensino e pesquisa) no seu início e que depois foi organizada de forma exclusivamente on-line. A ReAD tem por objetivo a formação e desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa.

Ela desenvolve suas ações formativas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) locado na Plataforma Moodle do Portal dos Professores, que é um programa institucional da UFSCar e teve sua origem com o financiamento do programa de apoio à extensão universitária – ProEx/MEC/2003/2004/2005 (Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e Ministério da Educação do Brasil) (REALI, MIZUKAMI, 2017).

De acordo com Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 66), o Portal dos Professores foi construído com o objetivo de ser um “[...] espaço para a formação, troca de experiências, a divulgação de experiências bem-sucedidas, eventos, artigos, projetos, a resposta a questionamentos, dentre outras atividade e seções”. Segundo os autores, os projetos e atividades desenvolvidas nesse espaço virtual visam atender as necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, voltados à promoção do desenvolvimento profissional de docentes.

Conforme explica Campos et al. (2013, p. 142), as ações do Portal dos Professores “[...] estão embasadas no pressuposto de que a formação começa antes mesmo da preparação formal em cursos específicos e prolonga-se ao longo de toda a vida pessoal e profissional do sujeito”. Seu eixo metodológico de formativo valoriza “a reflexão individual e coletiva dos professores sobre a prática, articulando as características da aprendizagem do adulto e seus contextos de atuação profissional.”. Além do desenvolvimento de projetos, de ações de apoio e de atividades formativas, ocorre a realização de pesquisas com enfoques variados, como algumas

[...] que enfocam os processos de aprendizagem profissional da docência; a avaliação de planejamentos de ensino a distância e sua implementação; os desdobramentos da participação de professores nas atividades/programas propostos; a identificação de variáveis contextuais que contribuem para — ou dificultam — a eficácia do desenvolvimento profissional docente on-line; e as possibilidades de essas iniciativas melhorarem as práticas educacionais. Os resultados das investigações são incorporados no delineamento e na implementação das atividades/programas do Portal, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento (CAMPOS et al., 2013, p. 143).

Assim, desde 2004, muitas pesquisas têm sido realizadas por meio do Portal dos Professores da UFSCar e, desde a sua criação, foram defendidas aproximadamente 30 teses e dissertações que contribuíram para a compreensão de como os programas e atividades colaboram com o desenvolvimento profissional de professores, a disseminação da educação a

distância e o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional (REALI, MIZUKAMI, 2017).

Além das contribuições no campo da pesquisa e formação, no Portal, os professores-usuários podem também receber auxílio para avaliação e construção de materiais instrucionais; tirar dúvidas; receber informações diversas (eventos, concursos, políticas públicas, etc.); socializar experiências bem-sucedidas; manter contato com profissionais da Universidade de diferentes áreas de conhecimento; e participar de comunidades virtuais por meio de inúmeras seções.

Alinhada aos propósitos da linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, tendo o Portal dos Professores como local de ações formativas e o projeto de pesquisa-intervenção “Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” como base, desde 2016 a ReAD desenvolve ações no campo da formação de professores e na pesquisa científica.

Dentre as principais ações desenvolvidas pela mesma encontram-se as atividades formativas e a realização de pesquisas, bem como a produção e divulgação de artigos científicos. Sobre esses três componentes, acreditamos ser pertinente fazer uma apresentação das pesquisas desenvolvidas e das publicações até o presente momento, e também explicitar o desenvolvimento da formação nos aspectos de delineamento e fundamentos teóricos.

4.3 Desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado e publicações vinculadas à ReAD

As pesquisas são instrumentos de grande importância no campo da educação e especificamente na área de formação de professores (ANDRÉ, 2007; 2010). Por um lado, visam comunicar à comunidade científica e à sociedade os resultados alcançados atendendo uma necessidade do campo, e, por outro, contribuem para a investigação das atividades formativas desenvolvidas pelos programas de formação, permitindo, dessa forma, analisar as ações, o percurso e outros aspectos da formação.

Desde 2016, a ReAD vem desenvolvendo estudos de mestrado e doutorado com enfoque nos processos de aprendizagem profissional da docência de licenciandos, professores iniciantes e experientes, bem como na constituição identitária docente, em processos formativos e sobre o ensino. Os resultados das investigações são incorporados no delineamento e implementação das atividades gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas, apresentaremos de forma sucinta as contribuições que a ReAD tem dado desde sua criação até o presente momento. No Quadro 1 são apresentadas as pesquisas realizadas até o ano de 2019 e as que estão em andamento em 2020, incluindo o presente trabalho.

Quadro 1 - Pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas na ReAD.

Pesquisador(a)	Pesquisa
BATISTA (2018)	A pesquisa de mestrado com o tema “ <i>Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)</i> ” teve por objetivo investigar como a mesma contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram da primeira oferta dessa rede de aprendizagem (2016). ¹⁶
MARINI (2018)	A pesquisa de mestrado com o tema “ <i>Licenciandas em pedagogia na rede de aprendizagem da docência (ReAD): compreensões sobre a docência</i> ” teve por objetivo investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia a respeito de aspectos que envolvem a docência e suas características: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor e, compreensões sobre a docência. ¹⁷
CRUZ (2019)	A pesquisa de doutorado, com o tema “ <i>Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs</i> ” teve por 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. ¹⁸
LAGOEIRO (2019)	A pesquisa de doutorado desenvolvida por Lagoeiro (2019), com o tema “ <i>Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor</i> ” teve por objetivo investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. ¹⁹
PEREIRA (2021)	<i>Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD.</i> Buscou investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua, além de analisar como percebem a ReAD como um espaço de formação
MUNIZ (em desenvolvimento)	A pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “ <i>Saberes Geográficos Construídos por Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na ReAD</i> ”, busca analisar como professores experientes, iniciantes e licenciandos compartilham os saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto da ReAD.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da presente pesquisa, outras quatro pesquisas foram concluídas (BATISTA, 2018; MARINI, 2018; LAGOEIRO 2019; CRUZ, 2019) e uma delas tem previsão de conclusão e defesa em 2022. Todas trazem discussões acerca do desenvolvimento profissional docente com base nas ações e atividades formativas desenvolvidas pela ReAD.

Assim, ao longo desses quatro anos, a ReAD tem proporcionado o desenvolvimento de pesquisas que visam contribuir para uma melhor compreensão dos processos formativos desenvolvidos em ambiente virtual de formação, bem como para compreender aspectos da

¹⁶Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10030>> Acesso Abril/2020.

¹⁷ Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10030>> Acesso Abril/2020

¹⁸ Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234?show=full>> Acesso Abril/2020

¹⁹ Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>> Acesso Abril/2020

educação e da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente. A realização das pesquisas é um dado de grande importância para formação docente, contudo, existe a necessidade de comunicar e compartilhar os seus resultados junto à comunidade científica e à sociedade.

Desse modo, os pesquisadores que integram a equipe formadora, e mesmo outros estudiosos que comungam do trabalho, têm atuado no sentido de compartilhar os resultados alcançados pela ReAD, como vemos a seguir.

4.3.1 Publicações em periódicos e anais de congressos – 2018 a 2021

A pesquisa no campo da educação, especificamente na área de formação de professores, é tema discutido entre os espaços acadêmicos e congressos. Dentre os pesquisadores que estudam essa temática, André (2001; 2007; 2010) traz importantes contribuições à comunidade científica. A autora aponta três condições básicas para que se possa considerar a existência de uma pesquisa: produção de conhecimentos novos; procedimentos rigorosos; e comunicação dos resultados. Seguindo essa recomendação, enfatiza que “[...] a divulgação dos resultados seria uma condição essencial para que a comunidade pudesse julgar o valor dos conhecimentos produzidos” (ANDRÉ, 2007, p.126), e, assim, estar contribuindo para o reconhecimento social da área à medida que traz a público os achados mais importantes e as principais descobertas.

Além disso, as publicações podem “[...] fornecer subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e para que se possam abrir novas frentes de pesquisa” (ANDRÉ, 2010, p. 179). Por fim, a comunicação dos resultados é uma forma de fortalecimento da área, visto que existe a necessidade de estar demonstrando sua importância para a sociedade.

Com base nisso, tornamos imprescindível que os resultados das pesquisas realizadas com base nas ações formativas da ReAD sejam comunicados e compartilhados em congressos ou publicações em periódicos, revistas, livros e outros meios. Nesse caso, apresentamos no Quadro 2 algumas das publicações que tiveram o contexto da ReAD como base de coleta e análise de dados.

Quadro 2 - Publicações de artigos e capítulos de livros.

PESQUISADOR(A)	TÍTULO E OBJETIVO	VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO
SOUZA, ANUNCIATO, REALI (2020)	Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência: contribuições de um espaço de diálogo on-line <i>Analisa as contribuições para a aprendizagem da docência provocado pelo intercâmbio on-line de professores</i>	CAPÍTULO DE LIVRO Editora: Artesanato Educacional

	<i>experientes, iniciantes e licenciados, por meio de um diálogo intergeracional em um ambiente virtual.</i>	
SOUZA, ANUNCIATO (2019)	Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. ²⁰ <i>Analisam-se, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio entre esses sujeitos, em um espaço virtual, sobre as dificuldades e os dilemas enfrentados na docência.</i>	ARTIGO Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,
ANUNCIATO, LAGOEIRO (2018)	Narrativas on-line produzidas na ReAD por professoras iniciantes. <i>Analisa as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo entre professores em diferentes fases da carreira em um ambiente online.</i>	ANAIS VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA
LAGOEIRO, ANUNCIATO, PEREIRA (2018)	Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente on-line ²¹ <i>Traz à discussão aspectos relacionados à prática docente evidenciados em diálogos envolvendo professores em diferentes fases da carreira e licenciandos em Pedagogia, no contexto de um programa de formação continuada desenvolvido na modalidade a distância, por meio da Plataforma Moodle.</i>	ANAIS CIET EnPED
LAGOEIRO, ANUNCIATO (2018a)	Início da docência: diálogos de uma professora iniciante em um grupo colaborativo on-line ²² <i>Apresenta as análises acerca do percurso formativo de uma licenciada em Pedagogia em início de carreira docente.</i>	ANAIS ANPEd-SUDESTE
SOUZA, MARTINS (2018)	Comunidade de aprendizagem on-line: diálogos entre estudantes em pedagogia e professores iniciantes ²³ <i>Investiga como a comunidade de aprendizagem on-line oportuniza às futuras professoras (licenciandas em Pedagogia) partirem da experiência de si, a fim de questionarem os sentidos de suas vivências e de suas aprendizagens, fortalecendo a ação pedagógica para, desse modo, alcançarem maior consciência do seu trabalho profissional.</i>	ANAIS XIX ENDIPE Salvador
LAGOEIRO, ANUNCIATO (2018b)	O estágio na formação docente: análise de relatos de professoras em início de carreira. ²⁴ <i>Discute sobre as contribuições e limites do estágio no processo de formação de professores evidencia sua relevância para a aprendizagem da docência, aqui concebida como um processo contínuo, de caráter permanente e que deve ser continuamente revisto.</i>	ANAIS XIX - ENDIPE, Salvador
LEANDRO, PASSOS, ANUNCIATO, (2018)	Red de Aprendizaje y Desarrollo de la Docencia (ReAD): hilos trenzados por profesoras experimentadas, principiantes y licenciandas al respecto de la inclusión y la diversidad en la Educación Básica <i>Objetiva presentar las reflexiones y los aprendizajes construídos por profesoras experimentadas, principiantes y licenciandas sobre los temas de la inclusión y la diversidad en la Educación Básica</i>	XXVI JJI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM

²⁰ Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759>> Acesso Abril/2020

²¹ Disponível em <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/363/690>> Acesso Abril/2020

²² Disponível em <<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2589->> Acesso Abril/2020

²³ Disponível em <<http://www.xixendipe.ufba.br/>> Acesso Abril/2020

²⁴ Disponível em <<http://www.xixendipe.ufba.br/>> Acesso Abril/2020

<p>VASCONCELOS, LEANDRO, PASSOS, ANUNCIATO (2021)</p>	<p>Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p><i>Objetivou-se analisar expressões do pensamento geométrico de professoras participantes, manifestadas em seus registros, que revelaram inquietações relacionadas (1) ao papel da linguagem e das representações em aulas de geometria; (2) aos atributos definidores das figuras geométricas; (3) à localização e movimentação no espaço.</i></p>	<p>ARTIGO Bolema - Boletim de Educação Matemática 2021</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas publicações, dentre outras coisas, constituem-se num referencial para estudos e outras pesquisas sobre formação docente e, também, para análises das ações da ReAD voltadas à formação e à pesquisa.

Essas publicações, dentre outras coisas, constituem-se num referencial para estudos e outras pesquisas sobre formação docente e, também, para análises das ações da ReAD voltadas à formação e à pesquisa.

4.4 Atuação da ReAD no campo da formação docente: delineamento e princípios teóricos

No campo da formação docente, desde sua criação em 2016, a ReAD vem desenvolvendo atividades formativas com vistas a fomentar o desenvolvimento profissional de professores experientes, iniciantes e licenciandos, por meio do intercâmbio on-line desses participantes provocados pelo diálogo intergeracional, que, por sua vez, configura-se como grupos colaborativos de aprendizagem on-line.

Os professores que compõem a equipe coordenadora pertencem ao quadro de docentes permanentes do PPGE-UFSCar com produção acadêmica consolidada relativa ao tema da proposta. Esses profissionais possuem ampla experiência em ações de formação de professores presenciais e via internet. Além desses docentes, a equipe é composta por alunos do referido programa que estão no mestrado ou doutorado.

Quanto ao público alvo, trata-se de professores experientes, professores iniciantes e licenciandos do curso de Pedagogia. A constituição dos grupos de participantes é realizada por meio de recebimento de convite feito pela equipe formadora via correio eletrônico.

As normatizações para inscrições dos participantes nos módulos temáticos oferecidos pela ReAD seguiram os seguintes critérios:

1. Para os discentes: ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior;

2. Para os professores iniciantes: terem atuado em 2016, 2017 e 2018 como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais) e ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até 5 anos de experiência;
3. Para os professores experientes: terem atuado em 2016, 2017 e 2018 como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais) e ter acima de 10 anos de experiência;
4. Para todos os participantes: ter disponibilidade de tempo (mínimo de 4 horas semanais); ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web e ter acesso à Internet.

Os participantes receberam uma certificação de acordo com a carga horária do módulo realizado e cumprimento das exigências estabelecidas.

Quanto ao delineamento, a ReAD desenvolve as atividades formativas por meio de módulos temáticos on-line, os quais são elaborados e organizados com vista a atender as demandas e necessidades formativas dos futuros professores e dos professores experientes e iniciantes que estão atuando no Ensino Fundamental, anos iniciais.

As demandas formativas, o referencial teórico e as estratégias de formação são definidas pautados nos propósitos da ReAD têm por objetivo a formação e o desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional, e toma como base:

O atendimento às necessidades formativas específicas de professores da Educação Básica tendo em vista as diferentes fases da carreira e os contextos específicos de atuação; o acompanhamento de professores em início de carreira por professores mais experientes; a participação de professores em comunidades de aprendizagem profissional fortes; a discussão orientada de situações emblemáticas da vida profissional; a reflexão sustentada sobre as práticas e sua explicitação; a troca de conhecimentos entre pares, entre professores e outros profissionais; a colaboração entre diversos profissionais das instituições escolares e de outros contextos, como a universidade, para compreensão e enfrentamento de dilemas e dificuldades das práticas; o envolvimento de professores nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional e a diversidade de espaços formativos como é caso das narrativas de professores. (Diálogo Intergeracional na Indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, 2015, p. 5).

As atividades formativas desenvolvidas na ReAD ocorrem por meio de leituras de artigos e casos de ensino, assistindo a vídeos sobre educação e docência, e pela participação em fóruns de discussão e entrega de tarefas, dentre as quais podemos citar os fóruns on-line de discussão sobre temas diversos, que têm se constituído como uma importante estratégia para que os participantes dos grupos troquem experiências, compartilhem seus conhecimentos, saberes, dilemas etc. Conforme explicam Souza e Anunciato (2019, p. 1097),

O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada.

O potencial dos fóruns de discussão para impulsionar diálogos entre os participantes e promover reflexões acerca dos temas propostos depende, dentre outras necessidades, do

trabalho da equipe de formadores. Assim, um trabalho de acompanhamento permanente das discussões é realizado pelos professores-tutores, que além de tirar dúvidas, incentivam a participação, propõem novas questões e dão os feedbacks em tempo.

As atividades desenvolvidas ao longo dos módulos temáticos são planejadas como propostas a serem realizadas individualmente, tais como leituras, elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino, utilizando-se da ferramenta “tarefa”, e como propostas a serem realizadas em coletivos, como os fóruns de discussão, utilizando a ferramenta “fórum”. Nestes fóruns, os participantes são organizados de modo a garantir a diversidade nos grupos, promovendo, assim, o diálogo intergeracional. Dessa forma, em todos os grupos de discussão tem-se professores experientes, iniciantes e estudantes.

Com base nessas balizas, em 2016 ocorreu a primeira oferta de formação, com carga horária total de 120 horas, e contou com quatro módulos, sendo eles: 1. Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre docência; 2. Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão; 3. Planejamento e avaliação: analisando um caso de ensino e planejando; e 4. Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão.

Quanto a organização dessa formação e mapeamento das demandas formativas, tais tarefas ficaram com os formadores de universidades em conjunto com os professores experientes, participantes desses módulos. Conforme esclarecem Souza e Anunciato (2019, p. 1096), para essa primeira oferta, “[...] as demandas formativas foram mapeadas, considerando as experiências do grupo proponente com a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino Fundamental em cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância”.

Sobre o processo de seleção dos participantes dessa primeira oferta, após triagem, o grupo foi composto por 21 licenciandos, 36 professores iniciantes e 20 professores experientes. Assim, a ReAD em 2016 foi ofertada para 71 participantes (SOUZA, ANUNCIATO, 2019, p. 1096).

As experiências positivas alcançadas nessa primeira oferta motivaram a reoferta nos anos de 2017 e 2018. No segundo semestre de 2017, os módulos: 1 - Letramento Digital: conhecendo as bases da ReAD e seus participantes, 2 - Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão, e 3 - Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino e planejando, foram reofertados, totalizando uma carga horária de 80 horas. As demandas formativas desses módulos foram mapeadas pelos formadores da universidade em conjunto com os estudantes de pós-graduação, bem como a organização da formação (SOUZA,

ANUNCIATO, 2019). O grupo foi composto por 56 participantes, sendo 19 licenciandos, 19 professores iniciantes e 18 professores experientes.

Em 2018, organizada de forma exclusivamente on-line, a formação ocorreu por meio da reoferta do módulo 4: Reflexões sobre currículo: diversidade e Inclusão. Este módulo foi ofertado para os participantes dos módulos oferecidos no segundo semestre de 2017 e demais interessados. O convite ocorreu por meio de correio eletrônico e divulgação nas redes sociais. A partir dos critérios utilizados nos anos anteriores, realizou-se a triagem dos interessados e foram inscritos 57 professores experientes, 36 docentes iniciantes e 31 licenciandos, totalizando 124 participantes.

Ainda no segundo semestre de 2018, foram desenvolvidos outros módulos com as seguintes temáticas: 1 - Ensino de História e Geografia; 2 – Geometria no Ensino Fundamental Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”; e 3 - Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica. A carga horária de todos esses módulos totalizou 120 horas. Quanto ao levantamento das demandas formativas e a organização da formação, assim como em 2017, ficou a cargo dos docentes formadores e estudantes de pós-graduação.

A partir dos critérios utilizados nos anos anteriores, realizou-se a triagem dos interessados e os inscritos foram distribuídos da seguinte forma: Módulo - Ensino de História e Geografia: 18 professores experientes, 17 docentes iniciantes e 14 licenciandos, totalizando 49 participantes; Módulo - Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”: 20 professores experientes, 33 docentes iniciantes e 30 licenciandos, totalizando 83 participantes; Módulo - Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica: 46 professores experientes, 27 docentes iniciantes e 18 licenciandos, totalizando 96 participantes.

Em síntese, até a realização desta pesquisa, a formação ofertada pela ReAD envolveu a participação de 115 licenciandos, 141 professores iniciantes e 133 professores experientes, totalizando 389 profissionais da educação. Totalizou uma carga horária de 390 horas e 10 módulos temáticos, os quais abordaram questões sobre a constituição e início da docência, avaliação e planejamento, diversidade e inclusão, ensino de História, Geografia e Geometria e raciocínio computacional. Dessa forma, a formação tem contribuído para discussões e aprendizagens sobre a constituição e carreira docente e questões sobre o Ensino Fundamental, anos iniciais.

O desenvolvimento da formação ancora-se na ideia de aprendizagem colaborativa por meio do diálogo intergeracional on-line em um processo de estudos, reflexão e trocas entre

participantes que se encontram em momentos distintos da carreira e vivenciam diferentes realidades, bem como nas potencialidades das narrativas para a formação docente e para a pesquisa em educação.

Dada a importância que o diálogo intergeracional e as narrativas assumem no processo de formação da ReAD, dedicaremos um espaço para discutirmos sobre esses assuntos.

4.4.1 Diálogo intergeracional on-line: potencialidades de aprendizagens colaborativas

Esta pesquisa versa sobre o desenvolvimento profissional de professores experientes participantes de formação desenvolvida em um ambiente virtual que tem como eixo o estabelecimento de intercâmbio entre gerações definidas não pela idade simplesmente, mas por contextos e momentos diferentes da carreira docente em que se situam: alguns se preparando para entrar na carreira, outros iniciando ou já com acúmulo de longa caminhada.

Licenciandos, professores iniciantes e experientes são pessoas e profissionais que vivenciam contextos diferentes e que, embora possuam visões distintas, estão ligados por um objeto comum, no caso, a educação. Esses profissionais “[...] 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 intercâmbio de partilhas, estudos, experiências, conhecimentos e saberes que se dá no contexto de formação on-line, especificamente a desenvolvida na ReAD, foi conceituado por Lagoeiro (2019, p. 134), como “diálogo intergeracional on-line”.

O diálogo intergeracional on-line, no contexto de formação desenvolvida pela ReAD, ocorre entre profissionais que estão em diferentes momentos da carreira docente, tempo de atuação na docência, ou na iminência de iniciar o exercício, no caso dos licenciandos. O diálogo entre os participantes é impulsionado pelas atividades sugeridas no processo de formação, dentre as quais destacamos a participação em fóruns de discussão, a realização de tarefas, e a análise e a redação de casos e planos de ensino. Pode ser entendido como “[...] um tipo de conversa interativa, por meio de processos e histórias narradas; exposição de dúvidas e dilemas; troca de conhecimentos, entre outras, que possibilitam a ocorrência de processos reflexivos ou de inquirição” (Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, 2016, p. 12).

As interações estabelecidas no diálogo intergeracional on-line configuram-se como um tipo de colaboração entre profissionais com experiências distintas em diferentes estágios da carreira, o que permite, dentre outras coisas, promover “[...] a reflexão sobre a própria formação e a prática docente, levando em consideração os contextos profissionais” (SOUZA,

ANUNCIATO, 2019, p. 1093). Como resultado desse processo temos a aquisição de novos conhecimentos, o que significa um ganho ao desenvolvimento profissional de todos.

Quando reunidos em contextos formativos, os participantes, cada qual com seus dilemas, necessidades e experiências, colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Segundo Cardoso e Reali (2014, p. 6), nesses espaços virtuais “[...] o conhecimento de cada um de seus participantes e as suas leituras de mundo possam, a partir de ações reflexivas, transformar saberes individuais em outro tipo de saber, coletivamente construído.” São momentos para que seja oportunizado aos licenciandos e professores “problematizar suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola” (SARTI, 2009, p. 138).

Reconhecendo a potencialidade dos diálogos intergeracionais, a ReAD viabiliza ações formativas que são desenvolvidas em ambientes virtuais, pautadas no modelo colaborativo entre professores com diferentes níveis de experiência como meio de promover reflexão sobre a própria prática com base em estudos teóricos, discussões, trocas de experiências e compartilhamento de ideias e saberes como meios de aquisição de aprendizagens e desenvolvimento da docência.

O trabalho coletivo é valorizado por alguns estudiosos como Placco e Souza (2006, p. 20), que explicam que “[...] no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. No coletivo, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados agora partilhados”. Isso nos leva a compreensão de que, no grupo, os conhecimentos compartilhados são confrontados, podendo gerar reflexões e novos conhecimentos enriquecidos pela coletividade.

Fonseca (2010) aponta como a importância da produção e reflexão coletiva, do compartilhamento de ideias e da geração da diversidade de observações de um mesmo objeto de análise. É um espaço propício ao atendimento das necessidades e anseios dos indivíduos, bem como de discussão, de troca de vivências, experiências e inquietudes.

Assim, as trocas de experiências entre professores que vivenciam momentos diferentes da carreira docente tornam-se um instrumento poderoso para a formação docente. Elas mobilizam os professores a refletirem sobre sua vida profissional, o trabalho pedagógico e a realidade em que estão inseridos (CARDOSO, REALI, 2014).

A importância da dimensão coletiva valorizada pelo diálogo intergeracional é certificada por Lagoeiro (2019), que aponta que o intercâmbio entre os participantes tem como possível resultado a construção conjunta de novos saberes e conhecimentos. A autora explica

que “[...] a aprendizagem da docência, embora tenha sua dimensão individual e autônoma, apresenta um caráter coletivo, pois requer a interação do docente com o ambiente e com os contextos em que atua” (p. 128). Os conhecimentos produzidos nesse contexto são provenientes da contribuição de cada participante com base nas experiências vivenciadas em suas histórias de vida e contextos de trabalho.

Pesquisas têm socializado experiências positivas do trabalho colaborativo na educação em processos formativos desenvolvidos dentro do espaço escolar e em ambientes virtuais de formação. Apresentaremos a seguir alguns dos resultados de pesquisas envolvendo as trocas intergeracionais que tiveram como contexto o espaço escolar e, em seguida, as que tiveram como contexto o ambiente virtual.

Sarti (2009; 2014; Sarti e Bueno, 2017) apresenta os resultados de uma parceria intergeracional desenvolvida com estudantes da licenciatura e professores em exercício de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo no ano de 2006, que teve dentre os objetivos investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério e possibilitar uma maior integração à formação inicial e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

Dentre os resultados positivos dessa pesquisa, a interação entre os estagiários e professores em exercício contribuiu para que os futuros professores conseguissem problematizar muitas de suas concepções pessoais sobre o ensino e ter uma melhor preparação no enfrentamento do chamado “choque da realidade”. Ainda, foi uma oportunidade para compartilharem da vida cotidiana da escola, em suas especificidades e contradições, processo de ensino e aprendizagem e sobre os alunos. Também foi um meio de os futuros professores acessarem conhecimentos e saberes sobre o trabalho docente produzidos no contexto de atuação. Enfim, essa pesquisa contribuiu tanto para os estagiários quanto para os professores em exercício no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência da importância dos momentos colaborativos para inserção de desenvolvimento da docência. Assim, converteu-se em uma fértil oportunidade formativa para as duas partes, configurando-se como um recurso alternativo para a formação inicial e continuada dos professores.

Em outra pesquisa, Ramos (2015) analisa as contribuições das trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental em um processo de formação continuada em serviço desenvolvido em uma instituição pública de ensino fundamental situada no interior do Estado de São Paulo.

Essa pesquisa aponta que a formação em serviço, por meio da valorização das trocas entre gerações, propicia o estabelecimento de uma relação entre jovens professores e

professores experientes marcada pela horizontalidade. Nesse caso, as relações de poder, comumente caracterizadas pela verticalidade, perdem espaço para uma relação no qual prevalece a valorização de todos participantes. As trocas contribuíram ainda para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a formação profissional individual e coletiva, sendo os jovens professores os maiores beneficiados com a aprendizagem de novas práticas, a possibilidade de ressignificar seus conhecimentos teóricos e de mobilizar vários tipos de saberes sobre a docência (RAMOS, 2015).

O desenvolvimento da aprendizagem sob uma perspectiva colaborativa propiciada pelo diálogo intergeracional on-line é analisado por algumas pesquisas, como Batista (2018), Marini (2018), Lagoeiro (2019) e Cruz (2019).

De acordo com essas pesquisas, a interação entre as gerações em um contexto de formação colaborativa tem se mostrado tão promissora para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens por parte dos sujeitos envolvidos na formação quanto aquela desenvolvida dentro da escola, como em um ambiente virtual.

Conforme revelam, o desenvolvimento das ações formativas na ReAD promove o intercâmbio entre os participantes provocados pelo diálogo intergeracional on-line, que, por sua vez, configura-se como um espaço propício para uma formação colaborativa, no qual cada sujeito, cada qual com sua leitura de mundo, conhecimentos, saberes e experiências, contribui para a aprendizagem de todos. Assim, o diálogo intergeracional e a colaboração constituem-se em dois elementos de grande importância nos processos formativos desenvolvidos no espaço da escola ou em um ambiente virtual.

Por fim, o desenvolvimento da formação realizada pela ReAD, ao valorizar o diálogo intergeracional como meio de promover estudos, reflexão e compartilhamentos entre os participantes, como vimos, promove a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos e, em consequência, o desenvolvimento profissional dos docentes e futuros professores.

Além do diálogo intergeracional, como veremos a seguir, a ReAD assume como de grande importância a elaboração de narrativas da história de vida escolar, de formação e narrativas da prática docente como estratégia formativa.

4.4.2 Narrativas: potencialidades para formação docente e pesquisa em educação

As narrativas produzidas possuem potencial para conhecermos aspectos da vida pessoal e profissional dos indivíduos e do contexto no qual estão inseridos. Esse potencial é assumido no campo da educação para produzirmos conhecimentos sobre o pensamento,

concepções, modo de perceber o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre questões que envolvem a educação de modo mais amplo.

Segundo Valente e Almeida (2014, p. 1.170), “[...] o termo narrativa tem origem no Latim, significando recontar, que, por sua vez, é derivado do proto-indo-europeu *gnō*, gnarus que significa conhecer”. De acordo com o dicionário de Ferreira (2010), a palavra narrativa tem seu significado ligado à ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento ou uma situação (real ou imaginária) por meio da oralidade ou da escrita. Em ambos os casos, as experiências vividas pelo indivíduo podem ser narradas, ato que permite se conhecer.

Para além dessa definição, conforme explica Barthes (2011), a narrativa faz parte da história humana e é expressa de diferentes formas:

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, na conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas" (p. 19).

Brockmeier e Harré (2003, p. 258), ao fazerem um estudo sobre narrativas, consideram uma dura tarefa defini-las isoladas dos contextos culturais nos quais estão inseridas. Assim, designa o termo como “[...] uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências. Para estudar a narrativa, devemos, então, examinar tais práticas discursivas, seus textos culturais e seus contextos”.

Contribuindo para a compreensão, Passeggi e Souza (2017, p. 8) explicam que a narrativa é inerente ao sujeito que “[...] em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa [...]”.

Quanto as contribuições das narrativas para formação, há alguns estudiosos, dentre os quais podemos citar Cunha (1997), a qual defende que as narrativas têm um potencial de conduzir o sujeito a reviver seus percursos, analisar e refletir sobre seus feitos e, ao mesmo tempo, gerar conhecimentos que podem servir como referências para realização de seu trabalho.

A autora explica que as narrativas das pessoas sobre suas vivências são marcadas por reconstruções e ressignificações: “Ao descrever sua história, o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”

(CUNHA, 1997, p. 3). As aprendizagens e os conhecimentos produzidos por meio das narrativas emergirão por meio das discussões, análises e reflexões.

A escrita permite o estabelecimento de certo distanciamento do evento descrito, o que lhe permite um olhar para si mesmo a partir de um ponto de vista fundamentado em outro momento ou contexto. Como diz a autora, “[...] Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência” (CUNHA, 1997, p. 3). À medida que se distancia do evento, a compreensão sobre o mesmo tende a ficar mais clara ou mesmo ser transformada e gerar uma aprendizagem nova.

O processo de escrever narrativas, compartilhar e refletir sobre elas faz desse processo um instrumento de aprendizagens, formação de novos pensamentos e formas de analisar e conduzir o trabalho pedagógico. Assim, as narrativas têm um potencial de conduzir o sujeito a reviver seus percursos, analisar e refletir sobre seus feitos e, ao mesmo tempo, gerar conhecimentos que podem servir como referências para realização de seu trabalho. Por meio da produção de narrativas podemos redescobrir muitos conhecimentos produzidos que ficaram ao longo do caminho (CUNHA, 1997).

Os momentos criados para que os professores possam escrever e refletir sobre suas produções ou de seus pares são meios pelos quais muitas experiências e saberes podem ser compartilhados, gerando, assim, aprendizagens e conhecimentos para si e para os outros.

Em seus estudos, Reis (2008) descreve que a construção de narrativas permite ao professor reconstruir as experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como os caminhos percorridos pela sua formação e desenvolvimento. Esse processo de reconstrução histórica tende a revelar os conhecimentos sobre ensino que vão sendo construídos com base na experiência docente que, quando analisados e refletidos, conduzem a uma possível reformulação de conceitos e convicções sobre o ensino, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que permite “[...] o questionamento das suas competências e das suas ações, a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender, o desejo de mudança, o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir” (REIS, 2008, p. 18).

De acordo com o autor, ao analisar e refletir sobre suas experiências pedagógicas, o professor confronta suas concepções, atitudes e ações pedagógicas do passado com as do presente. É um ato que promove questionamentos sobre seu trabalho pedagógico e sua vida, culminando na tomada de consciência sobre suas deficiências e necessidades, assim como sobre

as possibilidades e estratégias para realizar seu trabalho, enfrentar os desafios e promover melhores formas de se desenvolver o ensino (REIS, 2008).

Com a expansão das chamadas Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF), principalmente os *laptops*, os celulares e os *tablets* (VALENTE, ALMEIDA, 2014), e da expansão do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mídias digitais, ampliaram-se as possibilidades de expressão e comunicação, e as narrativas passaram a ser produzidas também por meio de “[...] uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem” (ALMEIDA, VALENTE, 2012, p. 58). Essas transformações têm criado novas possibilidades de aprendizagem, como explicam os autores:

As possibilidades de aprender em qualquer lugar e a qualquer momento têm despertado a atenção de educadores ou pessoas envolvidas na criação de contextos de aprendizagem, como os contextos formais, não formais e informais, que possam auxiliar processos de construção de conhecimento que o aprendiz realiza (VALENTE, ALMEIDA, 2014, p. 32).

Conforme Rodrigues e Almeida (2017, p. 108), as narrativas digitais se configuram como novas possibilidades de formação e investigação. Trata-se, segundo eles, de um tipo de narrativa que “[...] agrega outros elementos ao narrar: imagens, sons, links, animações e uma gama de outros recursos passam a compor a escrita narrativa”, além de poder contar com o auxílio de software Power Point, diversos aplicativos, como o flash, o *Windows Movie Maker*, o *Photostory* (JUNIOR, LISBOA, COUTINHO, 2012).

De um modo geral, as narrativas digitais, viabilizadas pelo uso das TDIC e das mídias digitais, tem se configurado como um importante instrumento nos processos formativos desenvolvidos em AVAs e para coleta de dados em pesquisas desenvolvidas no campo educacional (VALENTE, ALMEIDA, 2014).

Segundo esses autores, conhecimentos, experiências e pensamentos singulares podem ser organizados e compartilhados por meio das narrativas digitais, permitindo a articulação de diferentes contextos gerando aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes. Por meio de conversações, “[...] compartilham entre si informações e experiências, externalizar o que elas compreendem, e com isso, pensar sobre as interações e, reciprocamente, construir novas conversações e, assim, gerar novas possibilidades de construção de conhecimento” (VALENTE, ALMEIDA, 2014, p. 36).

A produção de narrativas digitais, ao recorrer a diferentes recursos digitais, favorece a criatividade, o trabalho colaborativo e as aprendizagens mais significativas, uma vez que, para sua construção, aquele que a produz precisa trabalhar com a pesquisa, leituras, com a análise, a

síntese das ideias e desenvolver a capacidade de interagir com os colegas (JUNIOR, LISBOA, COUTINHO, 2012).

Estudos que exploram as narrativas produzidas por meio de fóruns de discussão on-line desenvolvidos no contexto de formação da ReAD apontam suas potencialidades para o desenvolvimento de reflexões coletivas, debates, trocas de experiências, conhecimentos, saberes, dilemas e dúvidas, convertendo-se em um instrumento de novas aprendizagens de formação.

Dentre as pesquisas realizadas, Oliveira et al. (2016, p. 639), ao analisar as narrativas dos participantes, indicou que os fóruns de discussão “[...] possibilitaram às participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários das colegas, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada”.

Essa pesquisa aponta também que a produção e o compartilhamento de narrativas das participantes “[...] permitiu que as professoras em exercício pensassem sobre a própria prática e as licenciandas sobre a futura atuação, buscando o desenvolvimento de uma prática pedagógica de forma ética e respeitosa, que possibilite a efetiva aprendizagem dos estudantes” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 652).

A pesquisa de mestrado realizada por Marini (2018) analisou as narrativas produzidas por licenciandas no contexto do diálogo intergeracional on-line, evidenciando que houve aprendizagem por meio das trocas de experiências, materiais, informação e conhecimento. As trocas ajudaram-nas a avançar na compreensão que tinham do fazer pedagógico - implicações, os conhecimentos saberes necessários que se revelam somente com a prática etc. Indicou, ainda, que as licenciandas encontraram um ambiente favorável para expressarem, por meio das narrativas, “[...] suas compreensões sobre ensino e docência, dialogar com os colegas a respeito dessas compreensões e, ao fazer isso, que houve a oportunidade de aprender a partir das narrativas e comentários dos participantes, por meio da troca de conhecimentos e experiências” (p. 162).

Cruz (2019) analisou as narrativas de professoras experientes, produzidas nos fóruns de discussão on-line em um contexto de formação e desenvolvimento, em ambiente virtual da ReAD. Num dos apontamentos, para os professores experientes, ao participarem como co-formadores de outras professoras iniciantes e de licenciandas, ao exporem suas narrativas sobre seu processo de constituição da docência e ao analisarem as narrativas das iniciantes e licenciandas, puderam refletir sobre aspectos que se assemelham e se diferenciam na trajetória da carreira docente. Ao fazerem a experiência de ser apoio aos licenciandos e iniciantes, as

professoras experientes tomaram consciência de que seu papel dentro da escola pode ser também o de acolher e ser apoio para as iniciantes.

A produção e análise de narrativas viabilizadas pelo fórum de discussão também foi apontado pela pesquisa de Souza e Anunciato (2019), que destacam que estes instrumentos:

[...] pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada (SOUZA, ANUNCIATO, 2019, p. 1097).

Assim, a produção de narrativas digitais contribui para o desenvolvimento de reflexões sobre a vida profissional e a prática pedagógica para se promover o intercâmbio entre os participantes, propiciando, também, uma formação colaborativa, na qual cada sujeito, com sua leitura de mundo, conhecimentos, saberes e experiências, colabora com a aprendizagem coletiva. As pesquisas indicadas apontam para a importância que ela possui para a formação docente e para a pesquisa.

No conjunto de suas ações, sejam na formação ou na pesquisa, a ReAD tem feito uso da denominação de narrativas para as produções textuais e registros dos participantes no desenvolvimento das atividades desenvolvidas, que, por sua vez, se dão por meio da leitura de textos, do uso de vídeos e imagens, da participação em fóruns de discussão e de dúvidas, da realização e postagens de tarefas e do envio de mensagens.

Em síntese, a produção dessas narrativas tem como motivação a participação nos fóruns de discussão e a realização de atividades e tarefas, ocorrendo da seguinte forma:

As produções de textos para os fóruns são motivadas pela:

- Necessidade de responder a uma questão proposta na atividade em andamento;
- Responder uma questão de outro participante no contexto de discussão de algum tema;
- Interagir com outro participante para compartilhar uma experiência, um dilema, dificuldade, dar um apoio ou para sugerir algum material ou alternativa didática.

E são motivações para as produções de textos para atender as atividades e tarefas:

- Elaborar uma atividade didática ou plano semanal de ensino;
- Desenvolver uma reflexão com base numa questão proposta;
- Narrar aspectos ou momentos história de vida – percursos da constituição e início da carreira docente.
- Narrar o desenvolvimento de atividades didáticas em diferentes conteúdos.

Dessa forma, como resultado, tem-se uma variedade de textos que se diferenciam não somente pela quantidade de linhas escritas, mas também pela finalidade e conteúdo. Esses textos, que de forma generalizada temos denominados de narrativas, podem ser enquadrados nas chamadas narrativas digitais.

Como vimos, sejam quais forem as formas como se darão as narrativas, “[...] pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias” (BARTHES, 2011. p. 19), ou pela “[...] combinação de textos, imagens, animação” (VALENTE, 2005, p. 27), ou ainda “[...] conter sons, imagens, animações, gráficos, hiperligações, etc.” (JUNIOR; LISBOA, COUTINHO, 2012, p. 1154), elas comunicam conhecimentos, compartilham experiências, saberes, concepções, sentimentos, entre outros atributos, e o acesso e análise de tais elementos contribuem para se conhecer e compreender aspectos da vida humana e profissional.

Dessa forma, todas as manifestações dos indivíduos no contexto de formação da ReAD, seja por meio da escrita de um pequeno texto para responder uma questão, da interação com outro participante ou ainda por meio da escrita de um texto maior, são feitas com base na mobilização de experiências, concepções, crenças, saberes, conhecimentos, sua história de vida, etc. Elas comunicam ideias, pensamentos, concepções e experiências.

Dizendo de outra forma, ao responder uma questão por meio de escrita de um parágrafo ou mais, o participante estará mobilizando sua história, aspectos culturais, socioeconômicos e políticos que forjam sua vida. Se a importância das narrativas está também em podermos acessar o universo particular do indivíduo, bem como o contexto em que está inserido por meio de linguagens diversas, todas as produções textuais dos participantes podem ser compreendidas como narrativas, pois todas elas dão essa possibilidade.

Assim, as necessidades diversas dos participantes ao responder a uma questão e participar de um fórum ou relatar sua história resultaram na geração de uma variedade de textos e que foram denominados de narrativas em uma forma generalizada.

Contudo, torna-se importante ainda fazer uma diferenciação entre um tipo de texto e outro. O ato de escrever invoca história de vida, crenças, cultura, impactos das condições de vida, de trabalho e socioculturais, mas a influência de cada um destes itens sobre o texto produzido dependerá do contexto, da motivação ou da necessidade da escrita. Exemplificando, o texto produzido objetivando responder uma questão proposta no início da atividade em curso possui certa diferença de outro que foi produzido em um contexto de discussão coletiva sobre alguma questão. As fontes acionadas para se elaborar o texto no primeiro caso tendem a estar ligadas mais a subjetividade, enquanto a segunda tende a se apoiar também nas ideias, experiências e sentimentos compartilhados pelo coletivo.

Frente a essa questão, Oliveira e Moreira (2014) estabeleceram uma diferenciação entre os tipos de textos produzidos pelos participantes. Aos textos elaborados cuja motivação se deu por conta da necessidade de responder à questão norteadora da atividade, seja ela nos

fóruns ou por meio de tarefas, foram denominadas de *narrativa inicial*. Segundo as autoras, a utilização do termo se justifica pelo fato de que o contexto, motivação para produção da narrativa, está submetido à necessidade de atender uma solicitação requerida na atividade ou de responder a uma questão proposta.

O texto produzido possui a estrutura que varia de tamanho, podendo ir de um parágrafo a algumas páginas, e, independente de seu tamanho, ele possui um repertório constituído pela integração de vários aspectos que envolvem a vida pessoal e profissional do participante.

Contudo, considerando que esse tipo de narrativa tem sua existência ligada à necessidade de atender a uma solicitação de atividade, mas que também possui em seu conteúdo os aspectos mencionados nos parágrafos anteriores, penso que a denominação que contemple esses dois fatores seria *narrativa inicial reflexiva*, visto que o participante não apenas responde a uma questão, mas também evoca um amplo repertório, reflete e faz escolhas para responder e argumentar sua resposta.

Aos textos produzidos nos contextos das discussões desencadeadas pelos fóruns, Oliveira e Moreira (2014) denominaram *comentário/reação*, o qual contém os registros das discussões dos participantes e pode estar ligado à necessidade de responder uma questão de outra pessoa ou de interagir com outro participante para compartilhar uma experiência, um dilema, dificuldade, dar um apoio ou para sugerir algum material ou alternativa didática.

Partindo do pressuposto que o texto denominado pelas autoras de *comentário/reação*, além de possuir em seu conteúdo influências ou contribuições de uma coletividade, e entendendo que as manifestações ou inserções que o participante faz em um contexto de discussão estão impregnadas pelos sentimentos, ideias e conhecimentos compartilhados, penso que uma denominação que poderia representar os textos produzidos nesses contextos seria *narrativa interativa*, considerando que a narrativa aí produzida possui forte influência das interações estabelecidas.

Por último, a produção das narrativas ocorre também com o propósito de atender às atividades que requerem do participante um mergulho em sua história e experiências vivenciadas em momentos e contextos diversos com vistas a analisar e refletir sobre sua trajetória de escolha, constituição e início da carreira docente. Os textos produzidos nesse contexto e com essas motivações podem ser denominados de *narrativas autobiográficas*, (PASSEGI, SOUZA, 2017), pois o autor faz uma autoanálise de sua história ao escrever.

Finalizando, este capítulo teve por objetivo apresentar e discutir sobre as ações de atividades desenvolvidas pela ReAD frente à formação docente, visando o desenvolvimento profissional dos mesmos, e sobre sua importância como contexto de desenvolvimento de

pesquisas em educação. Para isso, escolhemos como caminho contextualizar sua criação, apresentar sua atuação no campo da pesquisa e formação e explicitar alguns princípios teóricos que fundamentam sua atuação nesse processo. Com isso, possibilitamos compreender a ReAD não somente como contexto de coleta de dados, mas também como um importante espaço de formação e desenvolvimento profissional docente.

5. DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o delineamento metodológico desta pesquisa de doutorado e está organizado da seguinte forma: fundamentação teórico/metodológica; apresentação do contexto e sujeitos da pesquisa; dos instrumentos de produção e tratamento dos dados; e explicitação do processo de análise e interpretação.

Antes, convém retornar ao problema desta pesquisa, que busca responder à seguinte questão: como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e investem na formação contínua e como eles percebem a ReAD como espaço de formação?

A partir dessa questão, foram estabelecidos como objetivo geral investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua e analisar como percebem a ReAD como um espaço de formação.

E como objetivos específicos: analisar as necessidades de professores experientes e como buscam respondê-las; analisar as potencialidades e limitações de um processo formativo desenvolvido em um ambiente virtual e as dificuldades dos professores experientes diante da formação on-line; e identificar as contribuições do diálogo intergeracional no ambiente on-line para a aquisição de conhecimentos a partir das percepções dos professores experientes em um contexto formativo.

5.1 Fundamentação teórico/metodológica

A pesquisa é norteada com base na abordagem qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994) como um termo genérico que aglutina diversas estratégias de investigação e características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas e locais, o que contribui para se investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A abordagem qualitativa possibilita compreender os eventos a partir de um acompanhamento próximo dos envolvidos, assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Busca compreender os fenômenos em sua complexidade a partir de uma perspectiva dos sujeitos que participam da investigação. Quanto às características observadas nesta abordagem, podem ser agrupadas em cinco, a saber: coleta de dados, que é feita pelo pesquisador em contato direto e em ambiente natural; é descritiva; preocupada mais com o processo do que com os resultados ou produtos; à análise de dados é feita de forma indutiva; e é dada importância ao significado.

Interessa-se em compreender como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, seus trabalhos e ações. Nesse sentido, “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente é invisível para o observador exterior” (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 50).

Como descrevem os autores, o significado que os participantes dão às coisas clarifica para o pesquisador a dinâmica interna dos eventos, que muitas vezes se apresentam de forma difusa ou invisível ao observador externo. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, diálogo este que permite uma aproximação maior da compreensão e do sentido que os sujeitos dão aos eventos de sua realidade. A imersão do pesquisador no contexto de produção dos dados lhe dá maiores condições de realizar o trabalho de análise.

No caso do presente trabalho, o pesquisador atuou como tutor durante a realização da formação desenvolvida na ReAD, contexto de produção dos dados, no qual esteve em estreita interação com os sujeitos da pesquisa por meio do diálogo, fornecendo orientações, tirando dúvidas e fornecendo apoio e *feedbacks*.

Considerando que o fim maior de uma pesquisa é a produção de um conhecimento científico que possa ser aceito pela comunidade acadêmica e contribuir para com o papel e comprometimento que esta tem diante da sociedade, implica esclarecer acerca do procedimento de pesquisa que fundamenta a produção de conhecimento neste trabalho de doutorado. Como descreve Gil (2008, p. 8), “[...] para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação”. Isso significa determinar qual procedimento foi empregado para a produção do conhecimento, ou seja, quais procedimentos intelectuais e técnicos foram adotados para atingir o conhecimento.

Considerando as possibilidades que uma abordagem qualitativa proporciona para o desenvolvimento de uma pesquisa, como o fato de aglutinar diversas estratégias de investigação, o recolhimento de dados em contextos naturais, o contato direto do pesquisados com os sujeitos de pesquisa e a valorização de produções diversas como fonte de investigação, adotamos as narrativas produzidas no contexto de formação da ReAD e as entrevistas narrativas como fonte de dados e conteúdo de análise. A seguir apresentaremos os contextos de sua produção, a formação desenvolvida na ReAD e as entrevistas narrativas.

A pesquisa de doutorado está inserida no contexto de desenvolvimento de processos formativos da ReAD em 2017 e 2018, conforme já esclarecido. O acesso aos módulos temáticos

se dá por meio do MOODLE 2 e a NOVA VERSÃO DO MOODLE, como indicado na Figura 4.

Figura 4 - Portal do Professores, acesso à ReAD pelo Moodle 2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Recordando algumas informações já disponibilizadas no capítulo 3, a ReAD desenvolve as atividades formativas por meio de módulos temáticos on-line. Os módulos temáticos são elaborados e organizados com vista a atender as demandas e necessidades formativas dos futuros professores, licenciandos de Pedagogia, e dos professores experientes e iniciantes que estão atuando no Ensino Fundamental, anos iniciais, conforme explicitado no início deste capítulo. O Quadro 3 apresenta informações referentes aos módulos temáticos ofertados e as atividades desenvolvidas em cada módulo.

Quadro 3 - Módulos temáticos ofertados em 2017 e 2018.

Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)				
Ano	Módulos	Atividades	Período	Carga horária
2ºS/2017	Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre docência.	1.1. Composição do perfil 1.2. Questionário - Perfil de Formação e Atuação 1.3. Fórum - Apresentação aos colegas e expectativas iniciais 1.4. Tarefa - Reflexões sobre a formação inicial	01/08 a 01/09	20h
2ºS/2017	Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão.	2.1. Tarefa - Início da docência: memórias e expectativas 2.2. Fórum - Características do início da docência 2.3. Fórum - A escolha da profissão	01/09 a 13/10	30h
2ºS/2017	Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino	3.1. Fórum -Conhecendo e analisando um caso de ensino 3.2. Tarefa- Elaborando um Plano Semanal de Ensino	16/10 a 03/12	30h

		3.3. Fórum - Analisando meu Plano Semanal de Ensino		
1ºS/2018	Familiarização ao AVA e discussões sobre a docência; Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão.	1.1 Composição do perfil 1.2 Fórum - Apresentação aos colegas e expectativas relacionadas à ReAD 2.1 Fórum - Conversando sobre diferenças. 2.2 Fórum - Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade 2.3 Tarefa - Inclusão: reflexões iniciais 2.4 Fórum - Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva 2.5 Fórum - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão.	01/03 a 30/05	30h
1ºS/2018	História e Geografia	1.1 Composição do perfil 1.2 Fórum - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia 2.1 Tarefa - O ensino da História ao longo da História 2.2 Fórum - A História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) 3.1 Tarefa - Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa 3.2 Fórum – Análise de imagem e leitura de texto 3.3 Fórum – Aprendizagem do módulo “História e Geografia”	01/06 a 30/07	30h
2ºS/2018	Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	1.1 Fórum - Socialização e Apresentação 1.2 Fórum – Retrato falado 1.3 Fórum – Onde está Wally 1.4 Tarefa - Planejamento a partir da obra "As três Partes" 1.5 Tarefa - Relato de Experiência 1.6 Fórum - As três partes 1.7 Fórum - Avaliação das Aprendizagens e socialização dos relatos de experiência	01/08 a 30/10	30h

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto às atividades formativas desenvolvidas nos módulos, as mesmas são delineadas com propostas a serem realizadas individualmente, tais como leituras e elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino utilizando-se da ferramenta “Tarefa”. No caso desta atividade, o participante deve redigir o texto em formato *Word* ou similar e anexar o arquivo utilizando a ferramenta “Tarefa”, que se encontra localizada no AVA.

Ainda há as atividades a serem realizadas em coletivos, como os fóruns de discussão, utilizando a ferramenta “Fórum”. Nestes fóruns, os participantes são organizados de modo a garantir a diversidade nos grupos, promovendo, assim, o diálogo intergeracional. Dessa forma, em todos os grupos de discussão têm-se professores experientes, iniciantes e estudantes.

5. 2 Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Recordando, o público para o qual a ReAD foi ofertada abrangeu estudantes de licenciatura em Pedagogia que estivessem na segunda metade do curso, professores iniciantes

dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com até 5 anos de experiência) e professores experientes atuantes na mesma etapa de ensino (com mais de 10 anos de experiência), conforme explicitado no capítulo 3.

O Quadro 4 indica a quantidade de professores experientes participantes inscritos e concluintes em cada um dos cinco módulos escolhidos para coleta de dados.

Quadro 4 - Professores experientes participantes da ReAD nos módulos temáticos.

MÓDULOS	PERÍODO	INSCRITOS	CONCLUINTES
Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência	2º Semestre 2017	18	12
Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão.	2º Semestre 2017	18	12
Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino	2º Semestre 2017	18	12
Familiarização ao AVA e discussões sobre a docência; Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão.	1º Semestre 2018	63	17
História e Geografia	1º Semestre 2018	18	8
Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	2º Semestre 2018	20	10
TOTAL		119	47

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 47 professores experientes concluintes²⁵, sete foram convidados a participar da pesquisa, cujo convite ocorreu por meio de e-mail. Os critérios para escolha foram: ter concluído no mínimo três módulos e ter participado de modo intensivo na realização das atividades. Estas informações foram verificadas por meio da observação dos relatórios de conclusão dos módulos da ReAD.²⁶ Após leitura geral dos conteúdos de todas as atividades realizadas pelos sete participantes, selecionamos quatro cujos conteúdos apresentavam grande potencial quantitativo e qualitativo para atender ao problema e objetivos da pesquisa.

Assim, dentre os sete participantes escolhemos a Gisele, a Simone, a Marina e a Micaela. Como compromisso de preservação da identidade dos sujeitos, estas participantes estão com nomes fictícios. Esclarecemos ainda que, embora os sujeitos sejam apenas as quatro professoras, para o desenvolvimento das análises, considerando que as interações e diálogos compõem um dos focos, julgamos importante trazer também os relatos dos participantes com que os sujeitos estabeleceram interações. Neste caso, os relatos estarão identificados com as siglas LI (licenciando), PI (professor iniciante) e PE (professor experiente). Informamos ainda

²⁵ Esclarecemos que este total refere-se ao número de participantes concluintes visto que muitos professores experientes realizaram mais do que um módulo.

²⁶ Relatórios da ReAD, 2017 e 2018.

que todos os participantes da ReAD, no momento da realização da inscrição e cadastro, preencheram também um termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assim, os sujeitos desta pesquisa são quatro professoras que possuem mais de 10 anos de experiência docente e participaram da ReAD. O Quadro 5 indica a participação de cada sujeito nos respectivos módulos.

Quadro 5 - Participação dos sujeitos da pesquisa nos módulos temáticos.

Professores	Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência	Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão.	Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino	Familiarização ao AVA e discussões sobre a docência; Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão	História e Geografia	Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Gisele	X	X	X	X	X	
Simone				X	X	X
Marina				X	X	X
Micaela	X	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados do quadro anterior evidenciam o fato de que os sujeitos são, em sua totalidade, mulheres, e que todas participaram de no mínimo de três módulos, com destaque para a Gisele e Micaela, que participaram de cinco.

Em relação ao perfil de cada uma, o Quadro 6 traz alguns dados para explicitar sua caracterização.

Quadro 6 - Dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Participante	Idade (2017)	Tempo em anos (Cargo atual)	Tempo em anos (na Educação)	Carga horária de trabalho semanal	Graduação Ano de Conclusão	Especialização e Mestrado
Gisele	36	16	16	54 h	Educação Artística com Hab. Artes Plásticas/2002 Pedagogia/2010	Especialização em Gestão Educacional Mestrado em comunicação/2016
Simone	45	5	15	24 h	Pedagogia/2009	Especialização em Educação/2011
Marina	47	9	24	24 h	Pedagogia/1997	Especialização em Educação /2017

Micaela	43	13	14	45h	Pedagogia/1998 Letras/2004	Especialização em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Autismo/2006 Mestrado em Educação/2018
----------------	----	----	----	-----	-------------------------------	--

Fonte: Relatório CNPq/2018 – quadro elaborado pelo autor.

O quadro acima nos mostra que a faixa etária das participantes é muito semelhante – entre 36 e 47 anos, com uma média de idade de 42 anos. Já o tempo médio na docência é de 14 anos. Com relação a carga horária de trabalho, a mesma é de 36 horas semanais. Mais uma vez, um destaque para a Gisele, cuja carga horária semanal é de 54 horas. No que diz respeito à trajetória formativa, todas são formadas em Pedagogia, sendo que duas possuem duas graduações.

Quanto à pós-graduação, todas possuíam especialização, e duas tinham o título de mestrado. Um fato a ser observado é que, embora a média na docência de 14 a 24 anos, os sujeitos desta pesquisa possuem histórico de significativo investimento em formação. Isso demonstra a preocupação das professoras com a formação contínua, o que implica afirmar que os professores experientes não desconsideram a importância da aprendizagem permanente. Daí a importância de se considerar a dimensão pessoal do professor, seus sentimentos, história de vida, gostos, crenças, vida familiar, entre outros fatores.

Por fim, apresentamos a seguir de forma mais detalhada os perfis das professoras participantes dando destaque para aspectos da vida pessoal e profissional.

5. 2. 1 Perfis das participantes no Ambiente da ReAD

Os perfis das professoras participantes foram identificados por meio da atividade da ReAD denominada “composição do perfil”, cujo objetivo é conhecer o participante, o que gosta de fazer, seus hábitos cotidianos, interesses de lazer e profissionais, sua experiência profissional, entre outros, bem como suas perspectivas com relação à formação. Assim, por meio do acesso aos perfis dos sujeitos da pesquisa foi possível identificar alguns elementos que contribuíram para compreensão dos mesmos.

Gisele considera-se uma arte-educadora que atua na docência há mais de quinze anos. Possui experiência no setor público e privado na área da educação e, no momento, estava atuando como professora e coordenadora da Área de Arte na rede municipal de ensino na cidade de Bauru.

Quanto à sua formação, possui licenciatura em Artes Visuais pela UNESP e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), especialização nas áreas de Educação pela USC, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de José Bonifácio (FJB),

Arte-Educação pela UNESP, além de Mestrado em Comunicação pela UNESP e especialização em EaD e Novas Tecnologias. Ela pesquisa temas que envolvem a produção de sentido no meio audiovisual e a arte-educação sob o viés da perspectiva crítica.

Destaca em seu perfil que, além do trabalho como docente e do investimento em formação, ela é mãe, esposa, filha e amiga. Essa colocação marca seu reconhecimento como profissional e como pessoa que precisa exercer várias funções e ocupar vários papéis. Esta consciência vai permear sua participação ao longo da realização das atividades formativas.

Na composição de seu perfil, manifestou seu sentimento e gosto pelas expressões artísticas, expresso na declaração de que, nas horas vagas, se dedica à pintura, ao desenho, a ilustrações, e a aulas de dança e de flauta doce. Destacou também sua preocupação e prazer em ajudar as pessoas e aprender com elas. Essa manifestação aparece na entrevista quando destaca a importância das trocas de experiência como forma de aprendizagem.

Esses compartilhamentos nos levam a compreender que Gisele tem seu tempo organizado para exercer e se ocupar com várias ações voltadas ao trabalho, ao estudo, à família, ao lazer, à contemplação da arte e à realização de atividades que lhe dão prazer, como pintar, desenhar, dançar, ajudar os outros, relacionar-se com pessoas e aprender com elas.

Em suas expectativas, manifestou que esperava que as discussões pudessem promover o benefício de todos os participantes, o que configura sua preocupação com o coletivo. Esperava continuar a compreender cada vez mais sobre a complexidade da construção do trabalho docente, procurando se aperfeiçoar cada vez mais para otimizar seu trabalho e, assim, melhor atender aos alunos e superar as dificuldades encontradas.

Por meio da manifestação de seu pensamento, apoiando-se em Salvador Dalí, valoriza o sentimento de confusão e o contraditório como promotores da criatividade e da vida.

Atualmente leciona Arte para turmas do Ensino Fundamental II pela rede estadual e desenvolve projetos e cursos de formação continuada enquanto coordenadora de Arte junto à Secretaria Municipal da Educação na qual trabalha.

Simone, nome escolhido pela mãe em razão de uma afilhada que gosta muito e que tem o mesmo nome, é professora especialista em Educação Especial. Ela atuou por mais de 15 anos como professora do Ensino Fundamental I e possui formação em Pedagogia e em Educação Especial pela Universidade Braz Cubas.

Atualmente trabalha em sala de atendimento educacional especializado para crianças com deficiências. Destacou em seu perfil que um dos momentos mais felizes em sala de aula, e que acontece até hoje, foi quando uma criança com dificuldades de aprendizagens começou a entender e interagir com as atividades que propôs de acordo com seu nível de entendimento, e

que um dos momentos mais tristes e marcantes foi o falecimento do seu aluno que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. Hoje, ao planejar uma atividade matemática, pesquisa bastante para torná-la motivadora e desafiadora, seja para ser realizada em grupos ou individualmente. Manifestou que as experiências vivenciadas, tenham elas lhe causado alegrias ou tristezas, são muito importantes para refletir sobre seu trabalho, destacando como exemplo a necessidade de aliar seu trabalho à pesquisa.

Ressaltou ainda que, além de lecionar no Ensino Fundamental, atualmente trabalha na sala de recursos, atendendo todas as deficiências, e que isso lhe traz muita satisfação: “amo minha profissão”.

Sobre suas expectativas com relação a ReAD, disse que esperava poder compartilhar informações entre os colegas e contribuir com as experiências vividas.

Marina possui 47 anos de idade, é casada e mãe de um filho. É professora há 24 anos e exerce a profissão que ama. Ela escreve que todos os dias desempenha seu trabalho como se fosse o primeiro. Já trabalhou na Educação Infantil, Creche e EJA. Já atuou como coordenadora, vice-diretora e diretora de creche de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ainda participou de projetos como "Jovem Cidadão, Telecurso 2000, Classe de Aceleração" e também “Creche Comunitária”. Segundo seu relato, essas foram oportunidades que a fortaleceram e onde adquiriu experiências que lhe deram um pouco de bagagem para manter-se firme na docência até a presente data.

Desde criança desejava ser professora. Passava o dia brincando de escolinha com as crianças do bairro. Aos 14 anos, o pai montou uma sala de aula em um dos cômodos da casa onde morava, época em que não existia pré-escola e as crianças iniciavam o 1º ano aos sete anos de idade. Iniciou o magistério aos 19 anos e, aos 22, se formou como professora. Desde esse momento, iniciou o trabalho como docente na Rede Estadual do Estado de São Paulo. Após o casamento, passou em um concurso da Rede Municipal em um município localizado no interior do mesmo estado.

Quanto à sua formação, possui magistério, é graduada em Pedagogia e já fez várias pós-graduações para conseguir atender as necessidades da profissão. Hoje, assume uma sala de aula com tranquilidade e, quando sente necessidade, procura ajuda. Declara amor à família e à leitura, gosta de costurar e fazer artesanatos, e tudo que é de arte lhe interessa profundamente.

Atualmente leciona para turmas de 3º e 4º ano. Relata que são salas distintas, porém com dificuldades semelhantes, que existem alunos com nível de 1º ano em ambas, e que estes são atendidos de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Embora haja dificuldades, a cada dia tem resultados significativos e agradece à Deus pelas conquistas.

Destacou ainda que a Rede Municipal onde trabalha atualmente não dá respaldo e condições dignas de trabalho. É um sistema praticamente falido por diversos motivos, uma escola grande e com clientela bastante carente, mas isso não a desmotiva a buscar conhecimento, a continuar aprendendo e a ensinar. Declara que é uma professora muito aplicada, que se dedica em tudo que faz e que passa parte do tempo preparando atividades para seus alunos.

Suas expectativas com relação a ReAD foram de que sua participação proporcionasse mais aprendizados que fossem importantes para o exercício da docência, uma vez que remete a cada momento a situações difíceis, independentemente da experiência de anos anteriores. Considera que se aprende no dia a dia com todos que estão envolvidos no processo formativo. Valoriza as trocas de experiências que cada um tem para aprender juntos, pois sabe que a área da educação é uma caixinha de surpresas, todos os dias tem algo novo. Ainda esperava poder contribuir com um pouco do que sabe e receber um pouco de cada um.

Micaela é pedagoga formada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em 1998, e também se formou em Letras por uma universidade privada no ano de 2004. Em 2015, ingressou no Mestrado em Docência pela Educação Básica em uma universidade estadual do Estado de São Paulo, e o concluiu em 2017. Desde pequena tinha o desejo de ser professora. Vem de uma família de professores: dos quatro irmãos de sua mãe, três deles atuam como docentes. Desde pequena sua mãe a levava para as quatro escolas nas quais trabalhava. Arrumar o armário da mãe professora e separar as atividades dos alunos eram coisas que adorava, tinha um enorme prazer em ajudá-la.

Sobre a escolha pela docência, descreve que quando chegou a vez de iniciar o Ensino Médio, optou pelo magistério no período noturno e de manhã. Viajava para cursar o 1º ano do colegial, permanecendo por período integral na escola. Mal chegava à cidade onde morava, tomava um banho, comia rapidamente e ia para a escola onde cursava o magistério. Foram três anos estudando em dois períodos. No quarto ano do magistério mudou-se de cidade, começou a trabalhar e, assim, concluiu o curso no período noturno.

Sobre a profissão, exerce a docência desde 1996. Iniciou na rede estadual como estagiária e aos poucos foi ganhando pontos e começou a trabalhar como professora eventual. Trabalhou de 1996 a 2004 na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo dando aula em vários turnos e em diversas escolas substituindo "todas" as matérias, ou seja, o assim chamado "tampa buraco da escola". Foi ganhando experiência e começou a trabalhar em uma escola da rede privada como professora de Língua Portuguesa.

Em 2004, passou no concurso de uma rede municipal e começou a atuar no Ensino Fundamental I. Em 2010, foi aprovada em mais um concurso, dessa vez para a Educação Infantil, nesta mesma rede. Sendo assim, desistiu das escolas particulares e optou por ficar com os dois concursos, onde atua até os dias atuais, um no período da manhã e outro da tarde.

No início, no Ensino Fundamental, optou por dar aula para os alunos das séries finais justamente por serem maiores e por não sentir tanta diferença nos conteúdos, principalmente de Língua Portuguesa, que era o seu foco. Em 2006, assumiu a Coordenação Pedagógica da escola, mas no ano de 2010, ao ingressar no concurso do Ensino Infantil, teve que optar entre a coordenação e o concurso, e fez opção pelo segundo, mesmo sentindo muito receio, pois diziam que este não era o seu perfil.

A partir de então, assumiu a turma que sempre sobrava, que era a de alfabetização, ou seja, o primeiro ano. No início, sentiu muita dificuldade, mas aos poucos foi se apaixonando. Hoje já são nove anos trabalhando nas séries iniciais. Já no Ensino Infantil, afirma que “pulou de galho em galho” experimentando todas as turmas, e a que mais se adaptou foi o Infantil V (Jardim II). Mesmo muitas vezes sentindo que não era o seu perfil, trabalhar com crianças pequenas foi apaixonante e muito prazeroso.

Dentre as coisas que gosta de fazer estão: passear, assistir filmes e aproveitar os momentos em família. Adora curtir os dois filhos, um com idade de 16 anos e o outro com nove. É casada há 18 anos e se considera uma pessoa alegre, apesar de ser um pouco pessimista e muito perfeccionista. As amigas a consideram muito brava por causa de seu semblante muito fechado. Assume que, geralmente de manhã, é muito mal-humorada.

Seu olhar para o ambiente escolar hoje é de que os alunos tenham vontade de aprender e vejam a escola como um lugar de conhecimento intelectual, e não como um local para “passar algumas horas”. Quer que venham em busca de conhecimento, pois, para ela, hoje, a grande dificuldade enfrentada é querer ensinar um aluno que não quer aprender, isso a entristece muito.

Suas expectativas sobre a ReAD foram as melhores possíveis, pois acredita que estar nessa profissão é estar sempre estudando e aprendendo, mesmo porque a educação de hoje não é a mesma de ontem. Para ela, nossos alunos mudaram e, com isso, temos que mudar nosso olhar também. Portanto, acredita que não sairá desta formação da mesma forma que entrou, algo de novo se acrescentará.

5.3 Instrumentos de produção de dados: narrativas digitais e entrevistas narrativas como fonte de dados

Após apresentarmos o contexto e os sujeitos da pesquisa, discutiremos os instrumentos de produção de dados: as narrativas digitais elaboradas pelos participantes durante a realização das atividades na ReAD e as narrativas produzidas por meio de entrevistas, denominadas aqui de entrevistas narrativas.

A respeito do uso de narrativas na pesquisa qualitativa, de acordo com Cunha (1997, p. 4), “[...] a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado”. Assim, as produções dos professores, como foi abordado, são muito ricas como instrumento de análise, discussões e reflexões para fins de novas aprendizagens, de formação de novas maneiras de pensar em si mesmo e do próprio trabalho pedagógico. As narrativas tornam-se fontes muito valiosas para se estudar a vida profissional do professor em processos formativos.

No entanto, Cunha (1997) também esclarece que é preciso entender que as narrativas não são uma descrição fiel da realidade. O autor da narrativa, ao contar sua história, o faz a partir de seu contexto e de suas concepções e interesse, que são ligados a realidade que vivencia. Assim, ao escrever, o autor da narrativa “[...] destaca situações, suprime episódios, reforça influências, nega etapas, lembra e esquece [...]” (CUNHA, 1997, p. 186). Dessa forma, quando utilizamos as narrativas como fonte de pesquisa ou material para se desenvolver reflexões, é preciso compreender que se tratam de produções textuais cujo conteúdo está permeado de subjetividades. A análise reflexiva é uma necessidade inegável.

Contudo, o fato de as narrativas estarem permeadas pelas intencionalidades não pode ser encarado como um problema para o pesquisador no sentido de ele estar lidando com conteúdo que precisa ser interpretado e compreendido considerando seu contexto de produção e suas intenções. Ao contrário, como afirma a autora, o fato de o autor da narrativa selecionar o que vai expressar por meio da escrita pode ter muitos significados que podem ser explorados para fins investigativos (CUNHA, 1997).

Ainda segundo Cunha (1997), trata-se de um processo coletivo no qual pesquisador e investigado estão imbricados no ato de se investigar. Nesse caso, compreendemos que, ao aceitar se integrar como sujeito de pesquisa, na condição de investigado, o mesmo estará abrindo as portas de sua vida pessoal e profissional, de suas intimidades e de sua forma de pensar e gerir sua vida e seu trabalho para que o pesquisador explore, conheça e elabore um produto a ser compartilhado com a comunidade científica. Assim, a relação pesquisador e

investigado ocorre com base na confiança e no comprometimento com a ética, no respeito mútuo. De acordo com Cunha (1997, p. 192),

A explicitação desta complexa simbiose, acoplada ao necessário distanciamento reflexivo do objeto próprio da pesquisa, requer, do pesquisador de narrativas, uma certa desenvoltura intelectual que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. Não deixa de ser um jogo, em que cada jogador tem uma posição. O êxito da partida dependerá da habilidade com que cada um exercerá o seu papel, mesmo entendendo que é o coletivo que produzirá o intento de chegada.

Ao pesquisador cabe o cumprimento de um papel cujo envolvimento no contexto da pesquisa estabelece uma relação, como já foi dito, muito próxima dos sujeitos, imbricando-se em suas vidas e, ao mesmo tempo, buscando se distanciar para olhar e analisar a partir de uma base teórica, ou seja, despir-se de sua personalidade, de seus sentimentos e pensamentos, para pôr em questão as produções de seus sujeitos.

Para Galvão (2005, p. 331), o método da narrativa “[...] é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista”. Ele abarca várias perspectivas, tais como “[...] análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares [...]” (p. 329).

A autora explica que o acesso às histórias de vida dos professores não ocorre de forma direta. Na verdade, ao entrar em contato com essas histórias, o investigador se defronta com representações de tais experiências. O contar ou escrever a própria história é realizado com base nas escolhas e interpretações do autor que conta ou escreve. Por outro lado, o próprio investigador escolhe e interpreta as histórias também a partir de seus valores, de sua história, de seus interesses e de suas necessidades de investigação. Assim, os relatos apresentados por ele não estão despojados de sua “[...] subjetividade, dos modelos interpretativos e das teorias que compõem todo o propósito de uma investigação” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Sem desconsiderar os apontamentos acima, as justificativas para adotar as narrativas como método para tornar conhecidas as histórias de professores são apontadas por Galvão (2005, p. 331), dentre as quais destacamos:

[...] as histórias revelam o conhecimento tácito dos professores, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Os meios utilizados para a coleta de dados são diversificados, podendo ser “[...] notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas

escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos, planificações e regras escritas” (GALVÃO, 2005, p. 331). Essa diversificação valida a adoção das narrativas produzidas no contexto de processos formativos desenvolvidos em AVAs ancorados no uso das TDIC e das mídias digitais, as quais tem recebido a denominação de narrativas digitais.

A realização das atividades disponibilizadas nos módulos temáticos resultou em uma grande quantidade de registros que podem ser agrupados em três tipos: textos que contém informações sobre o perfil do participante, textos com conteúdo de atividades realizadas individualmente, e os textos gerados a partir da participação de discussão nos fóruns. Assim, o conjunto de produções de textos dos sujeitos durante a realização das atividades constituiu-se em um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Além das narrativas produzidas no contexto de formação, como explicitado no capítulo anterior (*narrativa inicial reflexiva, narrativa interativa, narrativas autobiográficas*), utilizamos como dados as narrativas produzidas por meio da realização de **entrevistas** com quatro participantes, as quais denominamos de **entrevistas narrativas**.

A entrevista narrativa é um “[...] tipo de entrevista que visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002, p. 93). No caso desta pesquisa, nos interessamos em obter a produção de narrativas pelas quatro participantes quanto a suas experiências vivenciadas durante os três semestres que participaram da ReAD.

Esse tipo de entrevista apresenta-se como uma importante técnica de coleta de dados, sendo considerada “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002, p. 95). Propõe um trabalho com eixos temáticos em substituição à clássica dicotomia perguntas-respostas.

O uso de entrevistas narrativas tem permitido apreender e discutir questões sobre as dimensões da vida e da profissão docente, ou seja, não é apenas a experiência enquanto experiência, mas os significados atribuídos pelos sujeitos (MEIRELES, 2015).

Como explica Muylaert et al. (2014), aspectos macro sobre processos formativos podem ser compreendidos a partir das ações individuais, ou seja, as narrativas dos participantes revelam o que foi significativo para si e podem evidenciar aspectos invisíveis e desconhecidos. No caso de nosso interesse, as entrevistas narrativas podem trazer informações sobre a formação ofertada pela ReAD, bem como sobre aspectos relacionados aos processos formativos mais abrangentes que contribuirão para ampliar nossa compreensão sobre os mesmos.

Seguindo os estudos de Ferrarotti (1988, p. 44), o valor dado à subjetividade ou atos particulares se justifica pela possibilidade de se conhecer aspectos gerais da sociedade a partir de um indivíduo que é “[...] a síntese individualizada e ativa de uma sociedade”. O autor explica que “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (IBD).

Assim, compreende-se que a vida humana ou a história de cada indivíduo é expressa de forma sintética a história social. Para desenvolver sua vida, o indivíduo se apropria das produções materiais, científicas e culturais da sociedade segundo suas necessidades, interesses e concepções. Podemos afirmar que cada indivíduo carrega em si as implicações políticas, econômicas e culturais do contexto social em que vive e da sociedade de uma forma mais ampla.

Por outro lado, na medida em que atuam, os indivíduos (sujeitos ativos) influenciam a sociedade. É um processo de “[...] reapropriação singular do universal social e histórico”, e, neste caso, “[...] podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 45), que, segundo o autor, tem o potencial de revelar as apropriações que os sujeitos fazem das relações que estabelecem com o grupo ao qual pertence e com a sociedade de modo mais abrangente.

Ancorado nesta ideia, acreditamos que as entrevistas narrativas provocam a emergência das experiências pessoais dos sujeitos vivenciadas durante a formação ofertada pela ReAD, e que suas análises podem contribuir para acessar informações pertinentes para ampliar nossa compreensão sobre esse processo formativo. Assim, por meio da realização de entrevistas narrativas buscamos motivar os sete participantes a rememorar e a compartilhar suas experiências sobre a participação na formação desenvolvida pela ReAD durante o período especificado, segundo semestre de 2017 e os dois semestres de 2018.

A realização das entrevistas teve início em dezembro de 2018, com o envio do convite²⁷ a sete participantes, e foi concluído em março de 2019 após um percurso que passou pelo aceite da participante, combinados, informações, acertos e realização da pesquisa, culminando na transcrição das mesmas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), para se conseguir a produção de narrativas que tenham pouca influência do entrevistador, este deve ter interferências mínimas, o que requer a preparação de um ambiente que favoreça tal condição.

²⁷ Anexo 1 – Carta convite dos sujeitos da pesquisa

A preparação para a realização das entrevistas ocorreu logo após o recebimento de aceite das sete participantes. Por meio de contato telefônico com cada uma das participantes, recordamos as informações que constavam nos convites acerca dos objetivos das entrevistas – coleta de dados para pesquisa de doutorado. Também foi conversado a respeito das entrevistas serem gravadas para posterior transcrição. Ainda combinamos a forma, dia e local das mesmas.

Quanto aos tipos de entrevista, de acordo com Gil (1994), podem ser observadas várias classificações, dentre as quais encontram-se a entrevista por pauta, a entrevista face a face e a entrevista por telefone. Dessa maneira, a realização das mesmas ficou acertada da seguinte forma: no caso de dois participantes, as entrevistas seriam realizadas presencialmente, em local cedido por uma instituição pública; e com os demais, devido à distância e dificuldade de locomoção, seriam realizadas por meio de ligação telefônica.

Quanto a realização de entrevistas por telefone, como explica Gil (2008, p. 114), elas apresentam algumas vantagens e limitações:

Vantagens: a) custos muito mais baixos; b) facilidade na seleção da amostra; c) rapidez; d) possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista; f) facilidade de supervisão do trabalho dos entrevistadores.

Limitações: a) interrupção da entrevista pelo entrevistado; b) menor quantidade de informações; c) impossibilidade de descrever as características do entrevistado ou as circunstâncias em que se realizou a entrevista.

No caso da presente pesquisa, as limitações não se podem negar, uma vez que não é possível ler as expressões dos entrevistados frente à comunicação das questões e durante as respostas dadas. Além disso, o tempo gasto nas para responder é sempre menor, gerando respostas mais curtas e diminuindo quantitativamente o conteúdo para análise. Ainda há limitações impostas por alguns incômodos, como a dificuldade em ouvir a voz por conta de barulhos e outros percalços, fato que comprometeu as interações e os diálogos, limitando a exploração das questões e a posterior análise.

Por outro lado, existe grande vantagem em poder utilizar o telefone como recurso de entrevista, pois, como foi dito, isso permitiu a participação de sujeitos residentes em localidades distantes, em outras cidades. Tal fato é extremamente importante, uma vez que permite a obtenção de dados provenientes de diferentes realidades, o que contribui para obter uma compreensão mais ampliada sobre os eventos, verificando suas semelhanças e diferenças, pontos de vistas fundamentados em contextos diferentes, entre outras contribuições.

Assim, as entrevistas com Gisele e Micaela foram realizadas de forma presencial em um espaço cedido por uma instituição pública, já com Simone e Marina, aconteceram por

telefone celular. Todas as entrevistas foram gravadas com o aparelho de celular e transcritas posteriormente.

Ainda como parte da preparação, Jovchelovitch e Bauer (2002) enfatizam a necessidade de o entrevistador criar uma familiaridade com o campo de estudo, o que implica em ter que se fazer leituras e investigações preliminares. Essa exigência foi atendida por meio dos estudos e pesquisas realizadas durante o percurso da investigação, bem como pelo envolvimento do pesquisador na coordenação e condução da formação desenvolvida pela ReAD, contexto da pesquisa.

Os estudos e pesquisas deram suporte para a elaboração das questões norteadoras das entrevistas,²⁸ denominadas pelos autores de perguntas exmanentes, as quais atendem o interesse do pesquisador (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002). Assim, com base nos propósitos da pesquisa, uma lista de questões foi elaborada e utilizadas para a produção das narrativas.

Os temas tratados nas entrevistas versaram sobre o investimento em formação continuada, desafios da profissão e formação, contribuições dos processos formativos, motivações e necessidades formativas, conhecimentos e aprendizagens adquiridas, atuação profissional, auto-formação, formação on-line, potencialidades das narrativas e do diálogo intergeracional, formação on-line: limitações e contribuições, início da docência, diversidade e inclusão, História, Geografia e Geometria.

O desenvolvimento das entrevistas ocorreu com o acolhimento do entrevistado e compartilhamento de informações dos procedimentos, seguido da apresentação das questões. Após introduzir a questão, os entrevistados eram deixados livres para refletirem e compartilharem suas experiências, sentimentos e pensamentos conforme suas escolhas. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), o entrevistador deve se abster de comentários, a não ser manifestar sinais de escuta atenta e encorajamento para continuar a narração. Após o término de cada questão, era apresentada a seguinte e assim sucessivamente até esgotar todas as questões norteadoras.

O conteúdo da entrevista foi gravado no aparelho do celular e transferido para uma pasta do computador. Em seguida, o material das quatro entrevistas foi transcrito na íntegra. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro de questões pré-estabelecidas cujo critério de elaboração foi o problema e os objetivos da pesquisa de doutorado. O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo 2.

²⁸ Apêndice nº 02 – Questões norteadoras das entrevistas narrativas

5. 4 Tratamentos dos dados empíricos

Considerando o universo do desenvolvimento desta pesquisa e o contexto em que ela se insere, os dados coletados por meio do processo já detalhado foram organizados e tratados por meio de leitura e codificação de todo o material, apoiado metodologicamente pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

A metodologia empregada correspondeu a uma transformação dos dados qualitativos brutos que permitiu atingir uma representação do conteúdo e da expressão de suas características com base nos objetivos de pesquisa elencados.

Com relação ao material produzido no ambiente virtual por meio das ferramentas “Fórum” e “Tarefa”, após o trabalho de leitura geral e escolha das atividades, em decorrência da escolha dos sujeitos de pesquisa – quatro professoras experientes, conforme explicitação neste capítulo –, foi realizada uma segunda seleção utilizando como critério o conteúdo da participação dos quatro sujeitos nos fóruns e tarefas realizadas por eles.

Aqui cabe um esclarecimento quanto às narrativas utilizadas para análises. Levando em conta que a pesquisa tem como um dos focos a análise das narrativas geradas em um contexto de diálogo intergeracional, achamos pertinente trazer os relatos dos participantes que interagiram com os sujeitos da pesquisa, visto que a apresentação dos diálogos estabelecidos entre eles poderia contribuir nas análises e favorecer melhor compreensão por parte dos leitores. Nesse caso, os relatos destes participantes foram identificados apenas pelas abreviações já especificadas no capítulo 3.

Com relação às entrevistas narrativas, após o término, iniciei o processo de escuta e transcrição, que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), depende das finalidades do estudo e que seja, de preferência, feita pelo próprio pesquisador. Assim, primeiramente fiz a transcrição de cada entrevistado gerando um arquivo individual. Depois, os conteúdos dos quatro sujeitos da pesquisa foram agrupados de acordo com as questões propostas, o que gerou um único arquivo que foi utilizado para coleta de dados e fazer as análises.

É importante esclarecer que, durante a realização das atividades formativas, eu atuei como tutor, orientando as atividades e conduzindo os estudos e discussões. Esse fato, por um lado, vai ao encontro de uma das características da pesquisa qualitativa, segundo a qual o pesquisador deve se inserir no contexto onde os dados são coletados, e, por outro lado, requer o que Cunha (1997) aponta como necessidade de o investigador realizar um distanciamento reflexivo do objeto de pesquisa. O fato de ter atuado como formador e pesquisador proporcionou-me fazer um movimento de aproximação ou imersão nas situações vivenciadas

pelas participantes, buscar compreender os fatos a partir do contexto de formação e também afastar-me para analisar os dados, mantendo-me a distância, o que propicia enxergar aspectos não percebidos estando imerso nas situações.

Com base em tais considerações, foi necessário olhar para todo o material desvencilhando-se do papel de tutor, dos sentimentos de alegrias, satisfação e frustrações, voltando minha atenção ao problema e objetivos da pesquisa de doutorado.

As narrativas foram organizadas em quatro arquivos, cada uma incorporando o conteúdo do perfil das participantes da pesquisa e de suas interações nos fóruns selecionados para a pesquisa. Com relação ao conteúdo das entrevistas, esse foi organizado em apenas um arquivo em formato *Word*.

Inicialmente foi realizada uma exploração do conteúdo dos arquivos e tendo como referência a questão de pesquisa e os objetivos. Com base nos propósitos da pesquisa e inspirado em Bardin (2009), foram estabelecidos quatro grupos de categorias de análise, a partir dos quais foram criadas subcategorias conforme apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Grupos de categorias e subcategorias.

GRUPOS DE CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Formação on-line: autoinvestimento formativo e o papel da modalidade EaD: 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicações das condições de trabalho docente. • Necessidades dos professores experientes.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Profissional nos módulos temáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a constituição e início da docência. • Reflexões sobre o processo do ensino e aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades do diálogo intergeracional on-line para o desenvolvimento profissional docente: 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização de experiências, saberes e conhecimentos. • Socialização das dificuldades e dilemas enfrentados na docência.
<ul style="list-style-type: none"> • Limitações dos processos formativos on-line: 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades impostas pelas condições de trabalho. • Interações – momentos e formas de sua realização. • A formação sob a perspectiva das professoras experientes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a leitura do material, tratamento e coleta dos dados, a fase seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação. Segundo Gil (2008), enquanto a primeira fase tem por finalidade a organização dos dados de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação, a segunda consiste em um processo de busca de sentido mais amplo das respostas mediante estabelecimento de relações com a fundamentação teórica da tese.

De acordo com o autor, os processos de análise e interpretação variavelmente seguem alguns passos, que nesta pesquisa corresponderam ao estabelecimento de categorias e interpretação dos dados.

O estabelecimento de categorias cumpre o papel de possibilitar uma análise mais adequada das respostas fornecidas pelos elementos pesquisados, uma vez que permite sua organização por meio de agrupamentos conforme a necessidade de atendimento aos objetivos da pesquisa.

Gomes (2011, p. 74), com base em uma adaptação de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), propõe a interpretação de análises de sentidos considerando que uma das funções das análises diz respeito à “[...] descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. De acordo com o autor, o método de interpretação de sentidos é uma

[...] tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que aqui estabeleçam os confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa (GOMES, 2011, p. 105).

O autor propõe a interpretação dos sentidos dos enunciados e das ações dos sujeitos como caminho para obter uma compreensão que vá além das falas e escritas dos sujeitos, ou seja, é preciso avançar em relação ao conteúdo manifesto, considerando as interações e o contexto. Assim, a interpretação busca, considerando as singularidades e diferenças entre os sujeitos, compreender os eventos a partir seus contextos e dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Ainda, como bem explica Gil (2008), para que o processo de interpretação dos dados possa avançar além da leitura dos mesmos, urge a necessidade de um referencial teórico que lhe possibilite esse avanço. De acordo com ele,

Quando, pois, a interpretação dos dados se apoia em teorias suficientemente confirmadas, "lançam-se raios de luz no obscuro caos dos materiais" (Merton, 1964, p. 102). [...] mediante o auxílio de uma teoria pode se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações, um grupo de suposições sobre o efeito dos fatores sociais no comportamento e um sistema de proposições sobre a atuação de cada grupo. Assim, as teorias constituem elemento fundamental para o estabelecimento de generalizações empíricas e sistemas de relações entre proposições (GIL, 2008, p. 179).

Certo da necessidade de um referencial teórico que ofereça sustentação ao processo de interpretação, os estudos e pesquisas apresentados nos capítulos 1, 2 e 3 pautaram o processo de análises dos dados.

Por fim, de acordo com Gomes (2011), chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas, e a perspectiva teórica adotada.

Assim, o processo de interpretação dos dados se deu por meio da articulação entre o problema e os objetivos da pesquisa, o conteúdo das narrativas – dados empíricos – e a base teórica, amalgamados por meio das inferências do pesquisador. Esse processo será melhor explicitado no próximo capítulo, cuja sistematização buscou responder aos objetivos desta investigação. Em cada item procura-se indicar os achados da pesquisa nas narrativas das participantes, mostrando como dialogam com os referenciais teóricos do estudo e quando apontam novas compreensões ou pontos a serem melhor investigados.

6. PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA READ

Este capítulo apresenta o processo de análise e interpretação dos dados empíricos em relação ao desenvolvimento profissional docente das participantes na ReAD. Em termos de organização, iniciamos com a discussão sobre a formação on-line com destaque para os aspectos quanto às implicações das condições de trabalho docente para a formação contínua das professoras. Em seguida, foi feita uma análise da participação e do envolvimento das professoras na formação ofertada pela ReAD por meio de módulos temáticos. Seguimos com a análise das potencialidades do diálogo intergeracional on-line para o desenvolvimento profissional docente e concluímos apresentando alguns elementos para analisarmos as limitações dos processos formativos on-line, com destaque para a formação ofertada pela ReAD.

6.1 Formação on-line: autoinvestimento formativo e o papel da modalidade EaD

A formação desenvolvida na modalidade à distância tem se firmado como uma importante alternativa para os professores investirem em estudos visando seu desenvolvimento profissional. Nota-se uma expansão na quantidade e na variedade de cursos que são ofertados por instituições.

Nessa modalidade formativa, a organização dos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio de tecnologias diversas. As tecnologias de informação e comunicação são mediadoras da relação ensino-aprendizagem. A formação fundamenta-se no planejamento que possibilita maior flexibilidade de tempos e espaços para o desenvolvimento dos estudos, e se dá de forma colaborativa entre estudantes e professores, que permanecem, na maior parte do tempo, em locais diferentes, ou seja, a aprendizagem ocorre, normalmente, em lugar diferente do local do ensino (MILL, 2018)

A formação desenvolvida na modalidade à distância, explorando os recursos e as possibilidades, tem potencial para promover diálogo e interações entre os participantes, bem como estudos, reflexões, compartilhamentos de saberes e experiências, e promove a construção de conhecimentos de forma colaborativa (RINALDI, REALI, 2013). Entretanto, para realizar os estudos e as atividades, o estudante necessita de alguns conhecimentos sobre as tecnologias digitais e a capacidade de organização do tempo para realização de leituras, tarefas e a participação nos fóruns.

Considerando que o investimento em estudos desenvolvidos por meio dessa modalidade formativa possui alguns requisitos (como os citados no parágrafo anterior) e que as

condições de vida e de trabalho do professor têm impacto na sua formação e no seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002), buscamos identificar e compreender em que condições as professoras experientes participam de formação e quais as motivações e as necessidades para investirem em estudos permanentes.

6.1.1 Implicações das condições de trabalho na organização do tempo para investimento em formação

Dias e dias chego destruída (física e mentalmente) em minha casa, tentando buscar o resto de resiliência que me cabe para “desligar da tomada” e viver a minha vida (Gisele, Tarefa - 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

A epígrafe acima é a expressão de um sentimento que é transpassado pelos encargos que o trabalho docente impõe ao profissional da educação. Onde quer que esse esteja, lá estará o ofício docente, não respeitando as fronteiras do tempo e do espaço. As lutas do profissional da educação se iniciam nos “campos” da sala de aula e invadem os momentos de lazer e de descanso sem que esse profissional consiga, mesmo que se esforce, “desligar-se da tomada” para viver sua vida. Assim, sala de aula e sala de estar convertem-se em um espaço único: o da vida pessoal e do ofício da docência.

Ao se pensar em desenvolvimento profissional docente sem levar em conta as condições de trabalho dos professores, corre-se o risco de aumentar os encargos que os docentes já possuem e de não contribuir para que esse desenvolvimento ocorra. Compreendendo a importância dessa questão para se analisar a participação das professoras em processos formativos, procuramos verificar em que condições os sujeitos da pesquisa participaram da formação oferecida pela ReAD.

Com base em estudos e pesquisas que tratam das condições de trabalho dos professores, como os de Oliveira e Assunção (2000), Gatti (2012), Souza (2008), Aquino (2009), Davi, Nunes, Almeida (2011), Oliveira (2020), entre outros, verifica-se que, no Brasil, os professores desenvolvem seu trabalho em condições muito desfavoráveis, que englobam viagens para se deslocar até o local de trabalho, salas com excesso de alunos, ambientes sem ventilação adequada, falta de recursos materiais, violência, baixos salários, sobrecarga de compromissos e tempo reduzido para descanso, por exemplo. Além de lidar com as condições desfavoráveis, precisam utilizar os momentos de folga nos finais de semana para preparar atividades, corrigir provas, cumprir com os compromissos familiares etc. Como se isso não bastasse, frequentemente são responsabilizados pelos fracassos da educação escolar e, em boa medida, pelos problemas que a sociedade enfrenta.

Quanto a essa realidade apresentada, os relatos analisados indicam que as condições de trabalho são expressas pela falta de estrutura, recursos materiais e apoio técnico, pelo acúmulo de cargos que geram demandas diversas tais como a necessidade de deslocamentos, participação em reuniões semanais, entre outros fatores.

Sobre o primeiro aspecto, as escolas públicas, em sua maioria, não apresentam boas condições de trabalho quanto à infraestrutura e aos recursos materiais/humanos, impondo dificuldades ao trabalho docente (SOUZA, LEITE, 2011). Esse fato é observado no relato de Gisele sobre as dificuldades para se desenvolver o trabalho docente, devido à falta de recursos materiais e humanos:

Sem dúvida a educação especial e inclusiva é um grande desafio para nós, docentes. São muitas as adversidades encontradas neste campo de embates entre a teoria e a prática. Problemas na estrutura, falta de profissionais de apoio e também na capacitação dos docentes são exemplos de algumas dessas dificuldades que acabam atropelando nosso trabalho fazendo-nos rebolar e rebolar cada vez mais para garantir um ensino de qualidade para todos. Além disso, é necessária uma estrutura adequada para se receber o aluno de inclusão, contando com profissionais habilitados para tal, como agentes cuidadores, professores especializados em educação especial, profissionais da saúde, entre outros suportes necessários para a concretude e o sucesso da inclusão. Porém, muitas vezes esse aparato inexistente na maioria das escolas caracterizando, por sua vez, uma realidade dura e inflexível ao professor que, diante de tal situação, sente-se angustiado e indignado, daí o sentimento de impotência e negação ao aluno (Gisele, Fórum - 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Frente a essa realidade, o professor é acometido por sentimentos como os de impotência e de frustração, visto que a falta de conhecimento para incluir os alunos com deficiência é potencializada pela escassez de investimentos.

Em meio a essa realidade, espera-se que o professor desenvolva um trabalho criativo e envolvente para o aluno participar das aulas com interesse e entusiasmo. Como se relata abaixo, o ideário de uma professora inovadora, no plano teórico, foi assumido por ela no início da sua carreira. Contudo, a realidade imposta não lhe permitiu ultrapassar a condição de professora “da lousa e do giz”, tão criticada pelos ideários de uma educação inovadora e moderna.

Apesar do grande desafio, me senti esperançosa e improvisei um discurso idealista baseado na proposta de aulas de arte fora da “caixa” de uma sala, ao ar livre, sem cópias na lousa, utilizando jogos, brincadeiras, aulas práticas, novas tecnologias, etc. e etc. Lembro-me dos olhos dos alunos brilhando à expectativa prometida. No dia seguinte, pedi à coordenadora um aparelho de retroprojeter para passar as transparências que, carinhosamente, havia preparado à noite para a aula do dia seguinte. A lâmpada do aparelho empoeirado estava quebrada (até hoje estou esperando ela ser trocada). Peguei então um giz e iniciei a minha aula (Gisele, Tarefa - 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

As dificuldades apontadas pela Gisele quanto à falta de recursos materiais e humanos, a qual é marcante em sua trajetória docente, são compartilhadas pela Marina, que atribui o problema à falência do sistema educacional da rede pública, que não tem garantido condições dignas de trabalho para um ensino que atende, principalmente, uma clientela socioeconomicamente desfavorecida:

A Rede Municipal que hoje trabalho não dá respaldo e condições dignas de trabalho, é um sistema praticamente falido por diversos motivos, é uma escola grande e com clientela bastante carente.” (Marina, Atividade 1.2. Apresentação aos colegas e expectativas relacionadas à ReAD, 2018).

Outro fator que impacta de forma desfavorável o trabalho docente, segundo as informantes, diz respeito ao público a que se destina o ensino, ou seja, classes constituídas por alunos que apresentam comportamentos agressivos ou um alto grau de indisciplina. A esse respeito, Micaela e Gisele descrevem as tensões sentidas por conta dos fortes conflitos enfrentados em sala de aula, frente a alunos pertencentes a essas classes:

Já vi aluno vazar o olho do colega com o ferrinho do elástico da pasta do material escolar, desmaiar, convulsionar, desfalecer e “ser apossado pelo demônio” (segundo depoimento da própria mãe), aparecer morto, desfigurado e boiando no rio, dar tiros em policial dentro da escola, bater no pai, na mãe, no professor, no coordenador e no diretor, se masturbar na frente da professora em sala de aula, correr atrás da vice-diretora com um pau; professor surtar, chorar, apanhar e literalmente infartar e morrer antes mesmo de terminar a chamada; mãe incorporar a “Pomba Gira” durante a reunião de pais, entre outras bizarrices que só quem está dentro dessa “roda viva” tem o desprazer de presenciar (Gisele, Tarefa - 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

Meus sentimentos nesta época variavam. Às vezes eu sentia muito medo, principalmente quando estava em escola onde havia adolescentes assistidos, sentia pavor. Houve uma escola em que éramos obrigados a dar aula com a porta trancada porque havia infratores. Realmente eu estava ali por gostar mesmo do que estava fazendo, que era dar aula, porque o medo que eu sentia era muito grande, principalmente durante a minha gravidez (Micaela, Tarefa - 2.1 Início da docência: memórias e expectativas, 2017).

Essas situações traumáticas acabam causando-lhes sentimentos que vão de quadros depressivos (como o de medo) à desmotivação. São sentimentos que potencializam o abandono da profissão ou adoecimentos (SOUZA, LEITE, 2011). As situações relatadas demonstram que muitos problemas enfrentados pelos professores no ambiente escolar ultrapassam os muros da escola, ou seja, sua resolução não se dará apenas por meio de trabalhos ou ações pontuais do professor ou da escola, mas também por meio de políticas econômicas, sociais e em segurança.

Dadas as condições de trabalho às quais as professoras, de um modo geral, estão submetidas, o trabalho impõe grandes desafios para organizar o tempo visando atender as necessidades da prática de ensino, da vida familiar e do investimento em formação contínua.

A necessidade de uma organização de seu tempo para os estudos está ligada a vários fatores, como a dupla jornada de trabalho – doméstica e profissional (SOUZA, LEITE, 2011) – e a necessidade de cumprir com os horários de trabalho coletivo em duas escolas (por conta do acúmulo de cargos, compromissos e responsabilidades com sua família).

A jornada dupla de trabalho e suas implicações para o desenvolvimento de estudos são evidenciadas nos relatos da Simone e Micaela:

Então, eu trabalho em dois municípios, então os cursos em EaD é que procuro fazer por conta dessa realidade, trabalhar à noite, preparar atividades, é isso, o tempo, trabalhar em dois municípios. Pra dar conta de todas as atividades eu procuro encaixar os momentos para estudos (Simone – Entrevista Narrativa).

Eu procuro fazer dois cursos no semestre, mais que isso não dou conta, trabalho com dois contratos, tenho dois ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), tenho crianças, mais do que isso, não dou conta. [...] É assim, no máximo dois no semestre. E faço sempre curso de especialização (Micaela - Entrevista Narrativa).

As professoras estão envolvidas com muitos afazeres, e o tempo necessário para cada um deles precisa ser construído. Como descrito por Souza (2008), o trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula e avança no tempo e no espaço do descanso e da vida social e familiar. Isso faz com que o professor se encontre em constante exercício da docência, uma vez que os afazeres da profissão permeiam toda a vida doméstica, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas.

O acúmulo de encargos impõe dificuldades para Simone preparar atividades e ainda dar conta de todos os compromissos. Essas implicações fazem com que os momentos para realizar os estudos, que precisam ser criados de algum modo, ocorram por meio de encaixes. Micaela, por sua vez, expõe a dificuldade que o acúmulo de encargos gera para investir em formação, impondo limites à quantidade de cursos em que ela pode dedicar-se durante o ano (no máximo dois em cada semestre). Podemos afirmar que, diante das condições citadas, a quantidade de tempo para estudos não pode ser considerada pouca, visto que além dos estudos precisa se dedicar a dois empregos, horas de atividades extraclasse e à família.

Nas duas situações apresentadas, a organização do tempo é de extrema necessidade para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional do professor. Dar conta de todas as demandas do trabalho, vida pessoal e familiar e encontrar tempo e disposição para estudos e reflexões torna-se um grande desafio. A aposta única na formação continuada para a melhoria da qualidade da educação sem levar essas questões em consideração torna-se um equívoco.

O deslocamento por conta da necessidade de ter que assumir mais do que uma escola para cumprir a jornada de trabalho docente, situação denunciada por Venco (2019), constitui

uma dificuldade que é explicitada por muitos professores. O relato de Gisele é uma demonstração do quanto esse fato é impactante no trabalho do professor e, conseqüentemente, na sua formação:

Tenho a experiência de trabalho em até cinco escolas, em três cidades diferentes ao mesmo tempo, atendendo até 3000 alunos concomitantemente (já cheguei a preencher 33 diários de classe). Foram no total sete cidades, quinze escolas e aproximadamente 30.000 alunos atendidos até aqui (Gisele, Tarefa - 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

O impacto de tal situação é demonstrado por Souza e Leite (2011), que evidenciam o grande cansaço físico dos professores por conta da intensidade inerente à dupla jornada (doméstica e profissional) e do acúmulo de cargos, gerando a falta de tempo para si, para os estudos e para o lazer. Em muitos casos, identificam-se angústias provocadas pelas cobranças sociais a partir das quais se responsabilizam os professores pela baixa aprendizagem dos alunos.

Sob as condições apresentadas, além de encontrar forças e motivação, exige-se do docente a organização do tempo, de modo a dar conta de todas as demandas, compromissos profissionais e familiares e do investimento em formação.

Quanto ao investimento em formação, os relatos das professoras revelaram que, embora desenvolvam o trabalho docente em condições desfavoráveis, todas procuram encontrar tempo para se dedicarem à formação contínua. Vale recordar sobre a formação dos sujeitos: Gisele e Micaela possuem duas graduações, uma especialização e mestrado; Simone e Marina possuem uma graduação e especialização. São professoras experientes, que, embora possuam longo tempo de docência, compreendem a formação contínua como uma necessidade do exercício da docência.

A dedicação à formação foi expressa por meio da realização de estudos individuais, participação em cursos (presencial e a distância) e realização de especialização.

A respeito da realização de estudos individuais, os relatos revelaram que eles estão ligados às exigências impostas pelo exercício da docência e realização de formação. Essas professoras compreendem que tanto o primeiro quanto a participação em cursos requerem a dedicação a estudos individuais.

A realização de estudos individuais é discutida por Oliveira-Formosinho (2009, p. 238) ao tratar do modelo de desenvolvimento profissional autônomo. Segundo essa autora, trata-se de uma concepção na qual “[...] os professores aprendem sozinhos de forma autônoma e mais isolada por meio de leituras, de pesquisas, de estudos, e experimentando novas e diferentes estratégias de ensino etc.”. São os investimentos que o professor realiza de forma individual para ampliar seus conhecimentos conforme suas necessidades e interesses utilizando fontes tais

como pesquisas em livros e revistas, sites da internet, observação informal da prática de outros docentes, entre outros (HOBOLD, 2018).

Pesquisas realizadas por Menslin (2012) apresentam como justificativas para o desenvolvimento de estudos individuais a necessidade de o docente estar em constante aprimoramento, uma vez que os desafios da educação se diversificam e se ampliam na medida em que a sociedade se transforma e de acordo com as realidades.

Lançando um olhar para um dos desafios do desenvolvimento do ensino, a elaboração de planejamento anual ou semanal, que deve levar em conta as demandas, realidades e necessidades específicas requer do docente, como relatam Gisele e Simone, a dedicação em estudos contínuos individuais e pesquisa.

Eu destino meio período por semana, às vezes dois, depende da demanda, como eu falei, meu trabalho é de estudo o tempo todo [...] agora mesmo eu estava estudando, estava pesquisando para o meu trabalho, para meu planejamento, o que pretendo trabalhar ao longo do ano (Gisele – Entrevista Narrativa).

[...] quando a gente está planejando, quando planejo pra semana, é um estudo individual [...] (Simone – Entrevista Narrativa).

Nos casos destacados, o estudo individual torna-se necessário para a elaboração dos planejamentos.

O público-alvo da educação especial tem exigido dos professores, independentemente do tempo de carreira docente, o investimento em formação como meio de compreender como desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades desses alunos. De modo específico, a elaboração de atividades adaptadas requer estudos que têm sido realizados de modo individual. As professoras Simone, Marina e Micaela apresentaram o atendimento aos alunos com deficiência como justificativa para a aplicação em estudos individuais:

Olha, como eu trabalho muito com Educação Especial, tenho sala do ensino fundamental e atendimento individual eu procuro ler algo que tem relação com essas crianças, poder adaptar atividades para estas crianças, eu tenho essa preocupação. A Educação Especial é algo novo pra qualquer docente, então ela acaba atraindo atenção, exige leituras individuais além das formações que recebemos (Simone – Entrevista Narrativa).

Sim, como eu falei, às vezes eu preciso atender um determinado aluno, numa determinada situação e aí eu vou pesquisar. Principalmente quando se trata de um aluno especial. Tem diversos tipos de necessidades especiais e aí eu tenho que buscar e não fico sossegada enquanto eu não consigo atender aquela criança. Eu coloco aquela criança como se fosse meu filho. Ela está dentro da escola, ela veio aprender algo, então eu não posso deixar ela de lado, eu tenho que procurar, aí eu vou atrás, pode ser no computador, pode ser num livro, pode ser com um colega, de alguma forma e procuro uma maneira de ajudar esta criança (Marina – Entrevista Narrativa).

Agora estou lendo para um artigo sobre autismo. É uma busca minha [...] (Micaela - Entrevista Narrativa).

Como nos relatam, o público alvo da educação especial possui necessidades diversas que precisam ser atendidas. Esse é um dos desafios que não pode ser negligenciado. Então, frente a isso, elas realizam estudos e pesquisas para atender às necessidades específicas de cada um, fato revelador do compromisso que possuem com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, pensamento que concorda com a concepção de educação de qualidade descrita por Moreira, Anunciato e Viana (2020, p. 151), compreendida como “[...] inclusiva e equitativa em todos os níveis de escolaridade e para todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, etnia, incluindo pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens”.

Os motivos apresentados pelas professoras para realizar estudos individuais e desenvolver práticas de ensino que atendam às especificidades e necessidades dos alunos, encontra respaldo na pesquisa de Aguiar (2013), na qual 83% dos professores entrevistados declaram que realizam estes tipos de estudos por conta do comprometimento que têm com a profissão, pois o exercício requer aquisição de novos conhecimentos.

Somando aos estudos realizados para atender alunos de Educação Especial, Marina também dedica parte do tempo a pesquisas e leituras voltadas para alfabetização.

O que eu priorizo dentro das leituras. Eu gosto muito de procurar sobre leitura e escrita. Eu gosto de alfabetizar. Assim, estar com aluno de 5º ano, ele não sabe ler e nem escrever, para mim é como se ele estivesse no 1º ano, eu vou trabalhar o individual com ele. Então eu procuro muito sobre leitura e escrita (Marina – Entrevista Narrativa).

Consideramos o investimento em estudos individuais para a aquisição de conhecimentos muito importante e, de acordo com as justificativas apresentadas pelas participantes, este é um instrumento necessário, uma vez que muitos desafios surgem durante o trabalho e, para que sejam superados, se torna necessário o professor realizar pesquisas e estudos.

Contudo, embora não se possa negar a importância dos estudos individuais, é necessário considerar que essa prática pode revelar o que os autores chamam à atenção, o reforço à individualização do trabalho. Cremos que se torna necessário analisar o quanto os estudos individuais devem ser de responsabilidade exclusiva do profissional docente. É fato que para o desenvolvimento do ensino, elaborar planejamento, atividades e estratégias requer do professor a realização de leituras, no entanto, os estudos para este fim podem ser realizados de forma coletiva.

Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009a, p. 49) defende que “[...] é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão”, entendendo aqui que o exercício da profissão requer aprendizagens em consonância com o contexto de trabalho do professor.

Ainda é preciso considerar que a profissão docente necessita de saberes e de conhecimentos científicos diversos, e que, para sua aquisição, os estudos individualizados por si só não dão conta. É preciso o apoio aos estudos e pesquisas desenvolvidos pela coletividade fora da escola, em universidades, por exemplo (AGUIAR, 2013).

A consciência da necessidade do desenvolvimento da docência ancorada aos estudos contínuos é manifestada também nos relatos sobre a participação em formação desenvolvida nas modalidades presencial e a distância.

Os relatos revelam que a formação inicial realizada por essas professoras serviu como suporte para o início do exercício da docência, mas, ao longo da carreira, houve a necessidade de investimentos em pós-graduação, em especialização e outras formas de estudos formativos.

Conforme relata Marina, sua dedicação aos estudos começou com a formação inicial e se estendeu ao longo da carreira por meio da realização cursos e especialização, se tornando um hábito ou uma prática que foi incorporada ao seu trabalho docente, no qual o ensinar e aprender estão conectados.

[...] todos os dias eu tiro uma hora, pois eu não paro de fazer curso. Desde que iniciei na docência. Eu fiz o magistério e assim que terminei o magistério, fiz pedagogia aí fui para aquele curso que é de um ano e meio de pós, em psicopedagogia, aí continuei: é cursinho, é palestra... Eu tenho necessidade de estar sempre fazendo algum estudo. Então pelo menos uma hora por dia eu tenho que parar para ler alguma coisa. Eu sempre estou fazendo algum curso. As vezes até acontece de eu estar ficando um pouquinho a mais pra estudar (Marina – Entrevista Narrativa).

Como vimos, enquanto realiza o trabalho docente, Marina procura encontrar momentos para ler, estudar e aprender. Contudo, ela precisa também destinar tempo a outros deveres, como cuidar dos filhos e do esposo, e isso faz com que seu tempo para os estudos fique limitado:

Mas com casa, filhos, esposo e trabalho não dá pra ficar muito tempo, né (Marina – Entrevista Narrativa).

Quanto a aplicação em formação contínua, Micaela procura organizar-se em períodos mais longos, participando de cursos durante o semestre, de modo que não ocorra sobrecarga, como relatado anteriormente. Justifica sua dedicação aos estudos com o surgimento de novas demandas da educação, como, por exemplo, a necessidade de se compreender melhor algum tema ligado à Educação Especial. Quando se depara com algum tema que não possui conhecimento, este passa a ser o motivador para a realização de formação por meio da participação em cursos e especialização.

[...] participei de um curso presencial sim, um sobre trocas de experiências. É assim, no máximo dois cursos no semestre. E faço sempre curso de especialização. Agora

estou terminando um sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas. Mas o que me desperta são esses assuntos novos que vão surgindo que a gente não domina... Nem tudo que a gente acha que domina, não domina (Micaela – Entrevista Narrativa).

Ainda em relação à organização do tempo, Micaela revela que seu final de semana, compreendido como espaço de descanso e de lazer, converte-se em espaço de trabalho:

Eu deixo domingo para isso. No domingo, geralmente eu estou ali em casa, eu começo a organizar minha semana de aula e faço os meus cursos EaD [...] (Micaela – Entrevista Narrativa).

A esse respeito, como descrito por Souza (2008), o trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula e avança no tempo e no espaço do descanso e da vida social e familiar, fazendo com que o professor se encontre em constante exercício da docência, uma vez que os afazeres da profissão permeiam toda a vida doméstica, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se do tempo de trabalho não remunerado.

Gisele e Simone relatam sobre sua necessidade de se aplicar na realização de estudos constates.

Eu destino meio período por semana, às vezes dois, depende na demanda, como eu falei meu trabalho é de estudo o tempo todo... Estudo sistemático para curso de pós-graduação eu dedico um período por semana para isso e se possível mais [...] É um movimento... Pesquisa, sim, sim. É fundamental por que se não você não aprende, não renova sua prática (Gisele – Entrevista Narrativa).

Então eu sempre procuro estar me atualizando, sempre que aparece um curso que eu vejo que faz parte de minha rotina, que eu acho interessante, estou sempre investindo, que seja gratuito ou às vezes pago pela prefeitura, eu estou sempre participando. Eu procuro ver mais pelo tema. [...] Olha desde quando eu entrei na docência, eu trabalho com fundamental, então foi sempre. (Simone – Entrevista Narrativa). Sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial (Simone – Fórum - 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Gisele justifica seus estudos na compreensão que tem sobre a prática docente, a qual precisa ser sempre renovada, tornando a aquisição de conhecimentos imprescindível. Consciente dessa necessidade, realiza estudos e pesquisas visando melhorar sua prática pedagógica. Simone destaca a necessidade de atualização à incorporação da ideia de articulação do trabalho e pesquisa como forma de melhor compreender temas específicos como o da deficiência.

Com relação ao investimento em formação, há uma conformação entre os quatro sujeitos de que existe dificuldade de organizar o tempo para dar conta de todos compromissos, tanto os da vida profissional como os da vida pessoal e familiar, contudo, frente a esses desafios,

esses profissionais procuram encontrar meios para a realização de estudos individuais ou para participar de cursos.

Os relatos revelaram também que, frente às necessidades e realidade descrita, a formação ofertada na modalidade EaD se configura como uma alternativa que vai ao encontro de suas necessidades de adequação às condições de trabalho e de formação, como destaca Micaela:

Então é assim, procuro fazer um EaD e um presencial. No semestre passado (2º semestre de 2018) não consegui fazer curso presencial, mas fiz dois em EaD, um até pela UFSCar. Este curso abriu portas até para que outros convites viessem. Depois eu até fiz mais dois EaD (Marina – Entrevista Narrativa).

A autonomia para organizar o tempo conforme suas demandas, uma das características da EaD, pode ser entendida como um dos fatores para que os professores procurem essa modalidade. A possibilidade de flexibilização e de organização do tempo é destacada pela Gisele, pela Simone e pela Micaela:

É uma vantagem muito importante, porque ela permite flexibilização de estudo. Você vai se organizar no seu tempo. Permite ao acesso (a formação) de pessoas menos favorecidas. É um acesso fácil, uso de celular, Tablet, no computador... É num tempo e espaço que você determina [...] (Gisele – Entrevista Narrativa).

Acho que tem muitas vantagens, foi muito produtivo, porque você vai procurando fazer as atividades no tempo que você tiver você organiza seu próprio tempo, é lógico que tem as datas certinhas pra entregar, porém, você vai fazendo no seu tempo e isso eu acho maravilhoso. Também o fato de ter num mesmo espaço de formação pessoas de lugares diferentes, realidades diferentes, isso é muito importante essa troca (Simone - Entrevista Narrativa).

A formação on-line é importante principalmente por causa do tempo. Eu me organizo do meu jeito aos finais de semana para realizar as atividades (Micaela – Entrevista Narrativa).

Conforme os relatos acima, as professoras apontaram como importantes fatores na formação online: a flexibilização do estudo, que permite aos participantes se organizarem de acordo com a disponibilidade de seu tempo; a democratização, uma vez que pessoas menos favorecidas podem ser integradas ao processo de formação; o acesso facilitado por meio de aparelhos diversos, de qualquer localidade; a universalização de conhecimentos; e a riqueza de participar de discussões com pessoas de diferentes realidades, culturas e procedências (VALENTE, ALMEIDA, 2014; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014).

A autonomia para organizar o tempo de estudo é valorizada pelas professoras, que, como vimos, possuem acúmulos de atividades relacionadas ao trabalho e às vidas familiar e social. Frente a esses desafios, a formação on-line tem se constituído um caminho que converge com suas necessidades de trabalho e formação.

No entanto, como demonstra Gisele, mesmo com as possibilidades de flexibilização oferecidas pela formação on-line, as condições de trabalho impõem dificuldades quanto à organização do tempo para o cumprimento das atividades propostas. Como esclarece:

[...] os desafios acabam impedindo que eu participe de forma mais ativa, mas nada que a gente não consiga fazer em outra hora. Às vezes não faço no tempo certo, quando vejo já passou o dia, mas nada que não consiga terminar (Gisele – Entrevista Narrativa).

Isso significa que a disponibilidade de tempo para investimento em formação (presencial ou a distância) tem se configurado como um dos principais entraves para o professor experiente, que, comumente, possui dupla jornada de trabalho, além de assumir outros compromissos nas vidas pessoal e social.

Um fato que nos chama a atenção é que, embora tenham suas vidas pessoal e profissional impactadas pelas condições de trabalho, essas professoras dedicaram parte de seu tempo, durante um ano e meio, à formação ofertada pela ReAD.

Os desafios enfrentados por elas não foram um impedimento para que participassem durante três semestres (no mínimo) de três módulos formativos, tendo a Gisele participado de 5; a Simone, de 3; a Marina, de 3; e a Micaela, de 4. Isso significa que, no período de um ano e meio, essas professoras, mesmo em condições como as apontadas, empregaram parte de seu tempo para estudar.

Enfim, de acordo com as narrativas, a necessidade de atender ao acúmulo de cargos e à dupla jornada constituem fatores que dificultam o investimento dos professores em formação e impõem limites a sua dedicação aos estudos. Por outro lado, convertem-se em justificativa para que a formação à distância seja a alternativa que mais contribui para o investimento em estudos. Porém, esse fator parece não ser a única resposta, visto que a formação oferecida pela ReAD exige considerável dedicação por parte do estudante.

Assim, visualizamos outros fatores que justificam a aposta das professoras na formação oferecida pela ReAD, visto que todas continuaram participando dos outros módulos oferecidos, conforme expostos no capítulo 3 desta tese. Ou seja, mesmo com todas as adversidades encontradas, as professoras experientes mantêm-se comprometidas com seu desenvolvimento profissional.

Considerando que elas são professoras com mais de dez anos de docência, tornou-se pertinente verificar quais motivações ou necessidades sustentam essa procura constante por conhecimentos. De acordo com os relatos escolhidos, as motivações para os estudos indicam alguns elementos: o gosto pelo estudo; o comprometimento com o trabalho docente; a

curiosidade; a satisfação em aprender algo novo; o compartilhamento de conhecimentos e de experiências; o sentir-se bem; as necessidades impostas pelos desafios diários; e a preocupação com o aprendizado do aluno. Nos relatos abaixo, Gisele, Marina e Micaela permitem esse entendimento:

Olha, eu gosto de estudar. Eu me sinto bem estudando, pesquisando, aprofundando nos assuntos, nos temas, aí aquela curiosidade, aí a gente vai caminhando cada vez mais, buscando mais coisas. E a alegria de poder compartilhar também. Esse trabalho de construir com o outro olhar, porque o meu olhar não é o único. É um gosto. Gosto pelo estudo mesmo. Eu gosto de estudar, de aprender, de ler, de escrever, de lecionar... É nesse sentido (Gisele - Entrevista Narrativa).

Adquirir novos conhecimentos. Porque independente do curso em todos eles tem como a gente absorver algo, um conhecimento novo[...]. (Marina, Fórum- 2.2 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Eu gosto muito. Eu gosto muito de estudar, eu gosto muito de aprender. [...]Eu não gosto de ficar parada. A vontade de aprender a realidade me faz ir atrás. [...] (Micaela – Entrevista Narrativa).

De acordo com estes relatos, as motivações para investirem em formação têm sua sustentação na cultura de estudos adquirida ao longo da carreira, que provocam sensações positivas. Olhando por esse lado, nós somos levados a nos colocar ao lado dos defensores da ideia de que os avanços na educação dependem, de fato, da vontade do professor, isto é, são uma questão de performance. Cada professor precisa encontrar motivações interiores para investir na qualidade de seu trabalho, e o sucesso ou insucesso é de responsabilidade do professor.

No entanto, olhando por outro lado, os relatos revelam que essas professoras construíram uma postura de comprometimento com a educação e com a aprendizagem de todos os seus alunos, elemento que é “[...] fundamental para a promoção da mobilidade social, na medida em que apenas a elevação do capital cultural, humano e social das populações [...] que rompam com ciclos de pobreza e de baixas aspirações, melhorando suas condições econômicas e sociais” (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2020, p. 151).

Esse comprometimento as levou a construir uma cultura na qual o estudo constante foi incorporado ao exercício da docência. Para elas, o trabalho docente não se desvincula do ato de aprender; trabalho e formação articulam-se no fazer pedagógico.

Gisele reforça essa ideia ao dizer que o que a impulsiona aos estudos é um compromisso pessoal. Ela minimiza os efeitos que os incentivos financeiros e a promoção na carreira podem ter sobre suas motivações, e justifica que o benefício financeiro não é suficiente para que o professor invista em seu aperfeiçoamento profissional:

[...] se for pensar na parte financeira, progressão de carreira, a motivação não é muito grande não. Não é, mais um impulso pessoal mesmo. Se for pensar no financeiro, indubitavelmente, não compensaria todo o esforço (Gisele – Entrevista Narrativa).

Aqui também precisamos ter um olhar crítico e reflexivo, pois ao dizer que os incentivos financeiros não são os principais motivadores de seu investimento em formação, não significa que eles não tenham importância. O que fica claro é que esses incentivos, no caso específico dela, têm significado muito pouco em termos de ganho financeiro. Embora possua esses incentivos, seu interesse pessoal e comprometimento com a profissão são o que a movem na busca por conhecimentos.

De acordo com Nogueira (2012), os documentos oficiais quanto às condições que deveriam ser oferecidas ao trabalho docente e a realidade encontrada ainda são marcados por um descompasso entre o ideal e o real. Assim, os incentivos recebidos pela Gisele, ainda que sejam modestos, são uma conquista a ser alcançada.

Para finalizar, conforme estudos sobre o ciclo de vida profissional docente, os professores tendem a apresentar certas características e posturas, as quais se modificam conforme a fase em que o profissional docente se encontra. Assim, os professores que se encontram em fases mais adiantadas podem apresentar comportamentos como conservadorismo, lamentações e desinvestimento (HUBERMAN, 1992), pouca perspectiva ou descrença (SIKES, 1995), ou desencanto com a profissão, impaciência e cansaço (GONÇALVES, 1995).

Pelo que foi exposto aqui, os sujeitos desta pesquisa apresentaram um diferencial se comparado às características negativas descritas nestes estudos. Ao contrário, os problemas da educação e as condições de trabalho não foram um impeditivo para a busca por conhecimentos, querer aprender um pouco mais, superar os desafios. Dessa forma, aproximam-se do entendimento de Bolívar (2002, p. 52) de que a descrição das etapas da carreira docente elaborada por esses autores “[...] são territórios pelos quais costumam transitar as vidas, sempre abertos às irregularidades que introduzem acontecimentos vitais específicos [...] existem vastos espaços de não intersecção, variáveis individuais.”

Além do diferencial quanto à postura e ao comportamento frente ao trabalho docente, as professoras experientes demonstram que o seu tempo de docência não significa a não necessidade de manter-se em formação. Como Micaela expressa:

Eu não me considero uma professora experiente, embora tenha um bom tempo de magistério. Porque é assim, eu estou sempre buscando” (Micaela - Entrevista Narrativa).

A forma como ela compreende a si mesma – professora, um “ser inacabado, inconcluso” , que necessita aprender sempre (FREIRE, 1996, p. 58) – não pode ser compreendida como caso único, particular. As professoras experientes defendem a necessidade de adquirir novos conhecimentos para melhor desenvolver seu trabalho.

Como veremos a seguir, algumas dessas necessidades foram manifestadas por elas. Isso contribui para formarmos uma visão de professores como homens e mulheres em necessidade constante de desenvolvimento (FREIRE, 1996).

6.1.2 Necessidades dos professores experientes

Neste texto, a análise das necessidades foi aferida como meio de identificar as razões pelas quais os sujeitos desta pesquisa buscam por formação, uma vez que, sob a ótica do professor *expert*, o professor experiente é identificado por suas características positivas, tais como o acúmulo de um vasto conhecimento, a prudência nas escolhas, a capacidade estrategista eficiente, a precisão na resolução de problemas, a flexibilidade em adaptar-se, maior agilidade no uso da memória, a capacidade de automatizar operações e de interpretar os fenômenos, e a sensibilidade às demandas (BERLINER, 2004).

As professoras experientes possuem considerado tempo de atuação e bagagens científica e de experiência suficientes para desenvolver o trabalho de ensino de forma autônoma e sem muitas dificuldades. No entanto, como veremos, elas possuem necessidades que estão ligadas, principalmente, às questões que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, aos desafios cotidianos do ensino, às realidades novas, aos temas transversais e ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Sobre as necessidades ligadas à Educação Especial e Inclusiva, duas das quatro professoras revelaram que encontram dificuldades. Gisele e Micaela manifestam suas dificuldades da seguinte forma:

Uma das maiores dificuldades que enfrentei enquanto educadora foi a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Devido a isso, senti a necessidade de me aprofundar mais em relação a esse tema tão urgente e importante (Gisele, Fórum 2.2. – Refletindo e discutido sobre currículo e diversidade, 2018).

Então estou tendo muito aluno autista e eu fui fazer uma especialização para aprender um pouco mais [...]sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas (Micaela - Entrevista Narrativa).

Com as políticas voltadas à Educação Especial, as escolas públicas passaram a receber grande quantidade de alunos com deficiências diversas. Esse fato provocou muitas mudanças nos sistemas de ensino, dentre as quais a necessidade de os professores planejarem suas aulas

para atender às necessidades específicas dos alunos em questão. Como explicam Souza e Anunciato (2019), tanto as diferentes fases da carreira quanto os contextos de trabalho demandam necessidades formativas específicas. A urgência de aprofundarem seus conhecimentos ou de compreender melhor um determinado tema provocou nas professoras inquietações e o interesse em adquirir novos conhecimentos.

Essa nova realidade tem gerado dentro das escolas muitas discussões e desconforto por parte de profissionais quanto à falta de preparo para se desenvolver trabalhos que atendam às necessidades desses alunos. A pouca preparação é apontada pela Gisele já na formação inicial do professor, que, segundo ela, não lhe proporcionou um preparo para lidar com tal realidade.

A formação inicial dos professores parece não sanar todas as dúvidas diante de um assunto tão complexo, por isso um estudo mais aprofundado sobre o tema é fundamental para alicerçar a conduta do mesmo em sala de aula. Sem dúvida, a educação especial e inclusiva é um grande desafio para nós, docentes (Gisele, Fórum 2.2. – Refletindo e discutido sobre currículo e diversidade, 2018).

Com base no exposto acima, justifica a necessidade de o docente buscar outros meios para conhecer o tema, e, por outro lado, traz a compreensão de que a formação contínua se justificaria como uma forma de sanar as lacunas deixadas pela formação inicial, entendimento este que diverge da concepção de formação como um processo contínuo assumida nesta pesquisa. Contudo, entendemos que Gisele evidencia que o processo formativo, inicial ou contínuo, está sujeito às mudanças na sociedade e na educação. A Educação Especial é um tema atual cujo espaço no currículo da formação inicial era praticamente inexistente e, neste caso, há a necessidade de o professor experiente buscar outros meios para aprofundar seus conhecimentos.

Já de acordo com a justificativa de Marina, a busca por novos saberes se relaciona com o comprometimento que ela tem com a educação inclusiva.

Ela (a criança) está dentro da escola, ela veio aprender algo, então eu não posso deixar ela de lado, eu tenho que procurar, aí eu vou atrás, pode ser no computador, pode ser num livro, pode ser com um colega, de alguma forma eu procuro uma maneira de ajudar esta criança (Marina – Entrevista Narrativa).

Com relação à Educação Especial, as informantes desta pesquisa demonstram um posicionamento favorável à inclusão dos alunos (postura que não é uma unanimidade na educação), contudo, expressam que se trata de um grande desafio para elas. Embora possuam experiências acumuladas na docência, a busca por conhecimentos específicos nessa área é uma necessidade. Concordando com Nóvoa (2009b) e Marcelo (2009), que defendem que a aprendizagem docente é um processo que se estende por todo o percurso da carreira do professor, podemos aferir que as dificuldades enfrentadas no ensino não são um atributo

específico do início da docência: professores experientes também possuem seus dilemas e dificuldades.

A necessidade de se investir na busca por conhecimento frente a essa nova realidade – recebimento de alunos com deficiência – foi apontada, também, pela Simone, que menciona a falta de estrutura e de apoio necessário.

Já vivenciei como professora do Ensino Fundamental experiências de inclusão em sala de aula. No início de carreira achei muito difícil, tive muitas dúvidas, não tive apoio, não tinha recursos pedagógicos adequados para a deficiência. Porém sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial (Simone, Fórum - 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Como demonstra em seu relato, sem possuir conhecimentos suficientes para desenvolver um ensino inclusivo e sem poder contar com uma estrutura favorável e com o apoio de especialistas, Simone assumiu para si a responsabilidade de aperfeiçoar seu trabalho, investindo de forma mais específica em formação.

Ainda em relação aos alunos com deficiência, Micaela compartilha sua dificuldade em trabalhar com um tipo de deficiência por não possuir conhecimento aprofundado sobre o assunto.

Agora estou terminando uma especialização sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas. Mas o que me desperta são esses assuntos novos que vão surgindo que a gente não domina... Nem tudo que a gente acha que domina, não domina (Micaela -Entrevista Narrativa).

Os assuntos novos que vão surgindo geram, para o professor experiente, dificuldades semelhantes. Como descreve Christov (2009), a realidade muda e os saberes sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre.

O comprometimento com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos os alunos também é apontado pelas professoras como necessidade formativa. Essa preocupação fica evidente nos relatos da Simone, da Marina e da Micaela.

Eu sempre procuro me atualizar, novas informações, novas ideias, procuro uma forma melhor de ensinar, porque às vezes penso – o aluno não está aprendendo, mas a gente tem que pensar na nossa prática também...Uma forma diferente, ouvir novas opiniões, ver o que está acontecendo (Simone – Entrevista Narrativa).

Só que no ano que vem a com mesma turma que eu estava neste ano posso encontrar dificuldades dentro de algum conteúdo com alguma criança, embora ela seja minha ela possa não estar conseguindo aprender um pouco mais... É um desafio que preciso através dos cursos sanar isso, é o que eu faço. (Marina, Fórum - 2.2 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Então foi o que eu falei - tudo depende da turma. Para mim o que motiva muito a buscar conhecimentos, são eles. É a realidade! (Micaela – Entrevista Narrativa).

Os propósitos das professoras quanto à sua formação e sua preocupação com a aprendizagem dos alunos vão ao encontro do conceito de *desenvolvimento profissional* estabelecido por Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), autores para quem toda ação formativa deve ter, como fim último, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A forma de pensar apresentada pelas professoras é uma consciência profissional de grande importância à concretização de uma escola inclusiva e uma educação de qualidade (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2020).

Os processos de ensino e aprendizagem se caracterizam, entre outras coisas, pela diversidade de realidades com que o professor se depara no seu trabalho. Conforme nos aponta Micaela, suas necessidades formativas estão ligadas, também, às particularidades das classes que são assumidas em cada ano. As novas turmas requerem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado nas especificidades e nas necessidades de cada classe, em cada ano.

A cada ano uma sala de aula é de um jeito, num ano o projeto que desenvolveu deu certo, no outro ano com aquela clientela que é diferente, não dá. [...]Tem ano que você consegue que a maioria sai lendo e outro não. A cada ano é de um jeito e a metodologia tem que ser outra” (Micaela - Entrevista Narrativa).

Esse fato também foi apontado pela Marina:

[...] Eu preciso aprender todos os dias porque todos os dias nós temos desafios. Por exemplo, concluí agora... Estou com uma turma há três anos e outra há dois anos. Só que no ano que vem a mesma turma que eu estava este ano eu posso encontrar dificuldades dentro de algum conteúdo com alguma criança, embora ela seja minha ela pode não estar conseguindo aprender um pouco mais... É um desafio que preciso através dos cursos sanar isso, é o que eu faço (Marina, Fórum - 2.2 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

As particularidades e as necessidades de cada turma exigem que o professor analise e reflita sobre sua prática, que reveja a metodologia adotada, que planeje ou replaneje as atividades, pois, muitas vezes, as escolhas que geraram resultado positivo em uma turma não conseguem o mesmo efeito em outra. Assim, existe a necessidade de rever a prática e buscar outras alternativas de ensino para trabalhar com uma série nova ou ensinar conteúdos novos (ORSOLON, 2011).

Ainda, para falar das suas necessidades, Marina recorre à questão da diversidade dentro da escola, tema de grande importância no contexto atual e que requer conhecimentos variados por parte do professor, independentemente do tempo de docência.

O tema abordado neste curso (diversidade e inclusão) é de suma importância dentro e fora da escola, porém, gostaria que pudesse ser contemplado sobre: indisciplina, sexualidade, violência doméstica, trabalho infantil/evasão escolar, interação

professor/aluno, direito de aprendizagem... Existem tantos, mas quero priorizar estes (Marina, Fórum 2.5 – Finalizando as discussões sobre diversidade e inclusão, 2018).

Como expressa no relato acima, a preocupação com questões relacionadas às inter-relações, questões sociais, violência e aprendizagem são necessidades ligadas ao papel de mediador que o professor acaba assumindo diante dos muitos conflitos resultantes das dificuldades de se conviver com a diferença. Lidar com essas temáticas exige do professor conhecimentos que, em muitos casos, não foram ofertados em sua formação inicial. Isso também porque tratam-se de questões que surgem de modo espontâneo ou se manifestam de forma tão diversa e situada, e para o docente enfrentá-las não restam muitas alternativas a não ser “correr atrás”, como expresso pela Marina:

É fato que a cada dia nos deparamos com situações diversas e muitas vezes difíceis, mas corremos atrás para tentar uma solução, não sabemos tudo, porém conseguimos buscar recursos. [...] (Marina- Entrevista Narrativa).

Embora o papel do professor esteja ligado diretamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, muitas outras questões impactam seu trabalho. Discutir e refletir sobre elas é uma necessidade para compreendê-las melhor e, com isso, desenvolver ações que possam contribuir de alguma forma para a construção de relações favoráveis ao ensino e às aprendizagens.

Por fim, Gisele e Micaela indicam que suas necessidades também estão relacionadas ao equilíbrio no tripé teoria, prática e relações interpessoais no desenvolvimento da formação ofertada. Esclarecem que a formação teórica, embora muito necessária, se não se materializar em uma prática, terá pouca contribuição. Por outro lado, se esta ocorre desprovida de fundamentação teórica, deixa de ser efetiva. Ambas precisam estar permeadas por inter-relações baseadas nos princípios éticos.

É teoria, a prática e as relações interpessoais, é isso? São os três. Eles têm que ser equilibrados. Não adianta ter um grande conhecimento teórico e não saber passar na prática, ou ao contrário, você é bom na prática, na oralidade, mas não tem sustento do que você faz e aí o interpessoal que vai nortear tudo. Se você não tiver ética, postura, não tiver moral pra passar esses valores com o outro, nada disso funciona. A comunicação não se efetiva, aí não funciona. Então as três coisas são importantes e em equilíbrio (Gisele – Entrevista Narrativa).

Para mim são os conhecimentos ligados à prática. É o que me chama mais atenção. Com certeza vai ligar uma luzinha ali – nossa aquilo que eu fiz poderia ter sido feito daquela forma, poderia ter olhado daquele outro jeito, assim, para mim a troca de experiência é muito mais interessante do que a teoria, não que a teoria não seja importante, uma coisa não anda sem a outra (Micaela -Entrevista Narrativa).

Ainda, para Micaela, a teoria deve ser vista como um suporte para o desenvolvimento da prática: “[...] eu pego um pouco daqui outro pouco de lá, eu não trabalho com uma única

teoria. [...]”. Essa forma de compreender a relação teoria e prática encontra respaldo em Tardif (2011), que escreve que, em termos de teoria, o professor é heterogêneo, ou seja, sua busca por bases teóricas ocorre conforme a situação encontrada e as necessidades da prática. Embora valorize a aquisição de conhecimentos ligados à última, ela compreende que a relação dialética entre teoria e prática é o melhor caminho para o desenvolvimento da formação.

Para finalizar a discussão sobre as necessidades dos professores experientes, por ora concluímos que os mesmos, como aponta a literatura (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2000; GATTI, 2012; AQUINO, 2009; DAVI, NUNES, ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2020) se deparam com grandes desafios para investirem em seu desenvolvimento profissional, principalmente com relação ao acúmulo de cargos, dupla jornada, grande quantidade de compromissos e tempo reduzido para realização de estudos. Desse modo, precisam organizar o tempo para dar conta de todos os compromissos de trabalho e de família. Frente a esses grandes desafios, as informantes desta pesquisa encontram tempo e disposição para manter-se em processo de formação constante.

As motivações e as necessidades que levam essas professoras a investirem em estudos estão relacionadas ao compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento de seus alunos, bem como às dificuldades, aos desafios advindos de demandas por conta da inclusão e ao fato de ter que atuar em diversas realidades e dar conta dos ditames do cotidiano escolar. Todo esse rol de questões, de realidades e de desafios é propulsor da busca por novos conhecimentos e por aprendizagens. Essas são justificativas que vão ao encontro da compreensão de que “[...] os conhecimentos do professor podem e devem ser ampliados, ajustados, revistos, tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e momentos da carreira” (SOUZA, ANUNCIATO, 2019, p. 1102).

Assim, as motivações e as necessidades das professoras experientes para participar da formação estão ligadas ao comprometimento das mesmas com a educação, de um modo geral, e com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, especificamente. Tal comprometimento profissional é defendido por Tancredi (2009, p. 16) quando este escreve que “[...] um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos [...]”. Elas têm consciência da sua função nos processos de ensino e aprendizagem e dos desafios para que estes sejam efetivados.

As análises também permitiram corroborar que o desenvolvimento profissional docente deve estar vinculado às condições de trabalho do professor, conforme defendem Imbernón (2002) e Diniz-Pereira (2019). As condições de trabalho podem impactar,

contribuindo ou limitando a realização dos processos formativos e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. Dada a importância de se valorizarem os aspectos homogeneizantes da vida do professor nos quais o pessoal e o profissional se fundem, entende-se que não existem fronteiras de tempo e de espaço entre essas duas dimensões.

Acreditamos que as questões apresentadas evidenciam a necessidade de se pensar a formação de professores fundamentando-se no entendimento de que é impossível a separação das dimensões pessoal e profissional do professor (NÓVOA, 2009b).

Essa compreensão pode ser expressa no conceito de desenvolvimento pessoal e profissional docente. Pautando-se nessa ideia, as atividades formativas seriam organizadas levando-se em conta as necessidades formativas da docência, assim como as implicações que o trabalho tem na vida pessoal e familiar do professor. Dizendo de outro modo, conforme defende Gatti (2003, p. 197), os processos formativos “[...] só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sócio psicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas”. Conforme explica “é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo”.

Enfim, as análises das narrativas a partir do grupo de categorias “Formação on-line, importância e implicações” permitiram visualizar em que condições e por quais motivos as professoras experientes investem nessa modalidade para atender suas necessidades formativas. Como vimos, mesmo em condições adversas, as informantes desta pesquisa participaram durante três semestres, no mínimo, de três módulos formativos. Esse fato foi justificado pelo grau de comprometimento dessas professoras com a aprendizagem e com o desenvolvimento de seus alunos.

Porém, sob outra perspectiva, suas necessidades formativas encontraram correspondência na formação ofertada na ReAD. Possivelmente não empregariam seu tempo na realização de estudos que não considerassem benéficos à sua formação. Assim, analisaremos a seguir as contribuições da formação ofertada para a aquisição de novas aprendizagens e de conhecimentos.

6.2 Desenvolvimento Profissional nos módulos temáticos

Esse grupo de categorias foi pensado tendo em vista responder a um dos propósitos da pesquisa: investigar como os professores experientes percebem a ReAD como um espaço de formação. Analisamos as contribuições e as limitações da ReAD para a aquisição de novas aprendizagens e de conhecimentos para o desenvolvimento profissional docente.

Nosso objeto de análise foram os conteúdos das entrevistas, nas quais os sujeitos fizeram apontamentos sobre a formação ofertada pela ReAD, focalizando as contribuições para o desenvolvimento profissional e suas limitações. Procuramos ainda, sempre que possível, articular os conteúdos das narrativas colhidas a partir das discussões dos fóruns e tarefas.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, pautamo-nos na concepção de que o desenvolvimento profissional docente é influenciado pelas condições de trabalho em que os professores estão inseridos. Baseamo-nos, também, na compreensão da aprendizagem como um processo que se inicia com as primeiras experiências escolares e se estende por toda a carreira docente e na concepção de que processos formativos têm como objetivo a transformação da prática de ensino com vistas à melhor aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2002; OLIVEIRA, GAMA, 2014).

Neste trabalho, para organizarmos as análises, adotamos como caminho as seguintes subcategorias: reflexões sobre a constituição e início da docência; e reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem.

6.2.1 Reflexões sobre a constituição e início da docência

A reflexão sobre constituição e desafios da docência foi um dos objetivos do módulo temático “Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão”, no qual os participantes²⁹ foram motivados a dialogarem sobre a escolha da profissão, levando em consideração as expectativas, o início da docência, as dificuldades em relação ao ensino de conteúdo, ao planejamento, às relações na sala de aula e na escola e outros aspectos que julgassem importantes. Essa atividade instigou os participantes a descreverem suas experiências na docência, considerando as etapas, escolha pela profissão, início e desenvolvimento da carreira, o que exigiu revisitar suas memórias, seus sentimentos, as dificuldades enfrentadas, as alegrias, os apoios e as parcerias estabelecidas e a prática pedagógica.

Analisar seu processo de constituição profissional possibilita ao professor reconstruir, de forma reflexiva, suas experiências vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem e os caminhos trilhados para sua formação e seu desenvolvimento. Possibilita, ainda, fazer uma autoanálise, criar novas bases de compreensão da própria prática, refletir sobre suas ações, ideias, concepções e, nesse processo, formular novas formas de pensar e de agir, o que pode resultar em maneiras diferentes de realizar seu trabalho (CUNHA, 1997; REIS, 2008).

²⁹ Participaram desde módulo somente as professoras Gisele e Micaela.

Conforme defendem Reali, Tancredi e Mizukami (2010), quando as experiências e as concepções são compartilhadas em um grupo de estudo, as várias histórias e experiências individuais são confrontadas, permitindo abstrações e compreensões mais gerais sobre aspectos da educação.

A experiência de escrever e socializar suas trajetórias na docência proporcionou às professoras experientes rememorar e refletir sobre as dificuldades e os desafios enfrentados no início e na continuidade da profissão. Assim, puderam refletir sobre as transformações ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre as condições de trabalho docente, culminando em novas aprendizagens, práticas, concepções e posturas. As atividades formativas propostas no referido módulo possibilitaram às professoras, como descreve Oliveira (2011), mergulhar em suas próprias histórias, em suas ações e em suas formas de ver e agir diante de situações diversas.

Esse mergulho e essa reflexão as impulsionaram a fazer uma revisão de suas concepções, de seus valores, de suas crenças e de suas práticas, contribuindo para o surgimento de novas formas de perceber seu trabalho e proporcionando-lhes novas maneiras de lidar com as questões de ensino.

Com base nessas ideias, inicialmente, trouxemos à tona as percepções dos sujeitos sobre o ato de revisitar suas experiências docentes. A esse respeito, Gisele e Micaela revelam que o rememorar suas trajetórias mexeu com os aspectos emocionais e com os sentimentos, proporcionando-lhes o resgate de fatos e acontecimentos marcantes os quais elas consideram importantes para a construção da identidade e para o desenvolvimento de novas concepções, posturas e práticas.

Durante a entrevista, quando motivada a compartilhar sobre a experiência de escrever e sobre sua trajetória docente, Gisele destacou que esse desafio a fez mergulhar em suas memórias, ato que, por um lado, mexeu com suas emoções e, por outro, possibilitou-lhe olhar para si, resgatar fatos e acontecimentos importantes para a reflexão sobre suas escolhas e para a construção de sua identidade docente.

[...] me emocionei ao mergulhar em memórias que estavam adormecidas, porém, que faziam todo o sentido para a construção de minha identidade enquanto educadora, como quando ao pensar sobre a escolha de minha profissão, que trouxe à tona uma série de justificativas, tais quais o porquê de, mesmo reconhecendo as dificuldades que minha mãe, também professora, já esboçava, eu ter escolhido o caminho do magistério (Gisele – Entrevista Narrativa).

Esse exercício promoveu seu autoconhecimento, a busca de identidade e um melhor conhecer a si a partir do outro.

Foi um movimento de olhar para fora (para o outro) e olhar para si. Conhecer a si mesmo a partir do outro, você vai comparando como o outro se formou. [...] como uma busca de identidade e de autoconhecimento (Gisele – Entrevista Narrativa).

O ato de escrever e de compartilhar possibilitou para ela uma análise de sua carreira e a reconstrução de sua identidade docente, tendo como suporte o acesso à história de vida dos outros.

Isso é um indicativo da potencialidade das inter-relações ou reflexões coletivas para o desenvolvimento de reflexões, culminando em uma melhor compreensão e ressignificação das próprias concepções. Com isso, formulam-se novas formas de pensar e de atuar.

Micaela expressa que o revisitar sua história de vida lhe causou nostalgia: “Foi nostálgico, né rsrsrs, foi nostálgico voltar lá e escrever [...]”. Isso significa dizer que o mergulhar no passado, para um professor (que, comumente, possui uma carreira marcada por muitos desafios), pode tornar-se uma tarefa sofrível, na qual os sentimentos de melancolia, de tristeza, de desânimo, de abatimento, entre outros, acabam aflorando. O exercício de voltar ao passado a fez mergulhar na sua história e reviver momentos difíceis e dolorosos de sua trajetória profissional, inclusive do início da docência.

Lembro-me que, como professora eventual, eu não tive o direito à licença-maternidade. Então, com 21 dias com meu bebê eu voltei a dar aulas. Quando era momento de alimentar meu bebê, meus peitos vazavam leite e eu precisava trocar a blusa. Mexendo agora em minha memória, se fosse hoje, não teria feito isso com meu filho, mas a necessidade de vencer na vida era o que me vislumbrava (Micaela, Tarefa - 2.1 Início da docência: memórias e expectativas, 2017).

A rememoração desses momentos difíceis, principalmente em relação ao início da carreira, levou-a a refletir sobre suas decisões e a reformular sua forma de ver a relação família e trabalho. A superação dos desafios do trabalho precisa ser buscada de forma a garantir o comprometimento com a família.

As dificuldades sobre o início da docência foram expressas, também, pela Gisele. Ela destacou algumas das características apontadas pelas pesquisas e pela literatura, tais como a falta de acolhimento e de orientação por parte da escola e lecionar sem um plano de aula e sem conteúdo definido.

Meu primeiro dia em sala de aula foi desafiador. Mal cheguei à escola e já fui, praticamente, “jogada” dentro da sala de aula pela coordenadora. Ninguém me orientou absolutamente nada. Sem os conteúdos previstos pelo plano de ensino, sem ter planejado nada para dar aula (tinha acabado de ter as aulas atribuídas e apenas me dirigi à escola para me apresentar e pegar o horário de trabalho – impiedosamente “picado”), só com o diário de classe em mãos (que não sabia como preencher). Senti-me perdida (Gisele, Tarefa - Avaliação do processo formativo: Síntese reflexiva, 2017).

A realidade denunciada pela Gisele foi confirmada pelas pesquisas feitas por Corsi e Lima (2005) e Lima et al. (2007), que apontam a falta de apoio aos professores ingressantes por parte da instituição, da equipe gestora e dos colegas. Esse fato foi indicado pelo estudo de Garcia (2010) como um dos causadores do abandono precoce da profissão. Aos professores iniciantes comumente são atribuídas as piores turmas, os piores horários e as escolas mais vulneráveis.

No relato abaixo, revela-se a prevalência dos sentimentos de angústia e de insegurança frente à necessidade de ensinar um conteúdo sem ter tido formação específica. É uma realidade marcante na escola pública, onde, em muitos casos, trata-se de uma solução imediata para as constantes ausências de professores. Os docentes que não possuem formação específica, por sua vez, não têm muitas alternativas, a não ser contribuir para que tal situação perdure.

Neste início, posso dizer que senti muito mais angústia do que alegria. Não foi fácil este começo. Não desejo o que passei para ninguém. Senti-me muito insegura, porque não era formada em biologia, matemática, história, geografia, arte, educação física entre outras disciplinas e era só isso que me sobrava. Ou eu pegava essas aulas ou não tinha outra oportunidade. Mas, foram esses desafios que me tornaram uma mulher mais forte. Eu precisava estudar para dar aula. Estudei muito, principalmente quando me atribuíam licença-saúde de quinze dias de um professor de matemática, por exemplo, para uma turma de Ensino Médio (Gisele Tarefa - Avaliação do processo formativo: Síntese reflexiva, 2017).

Ainda no relato em destaque, se, por um lado, confirmam-se os grandes desafios e as dificuldades como uma das marcas do início da docência, por outro, mostra-se que esses grandes desafios podem servir de motivo para investir na constituição do ser professor, conforme a compreensão de Garcia (1999, p. 113) de que “[...] é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional”. Os desafios encontrados conduziram Gisele a visualizar os estudos como um caminho necessário.

Gisele relata, também, uma situação de sala de aula que lhe causou grandes traumas quando decidiu colocar em prática um projeto para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Resolvi aplicar um projeto capacitado pela rede estadual para os anos iniciais. Uma das proposições era a de construção de instrumentos musicais, preparei todo o material necessário e levei os alunos ao pátio da escola. Fiquei traumatizada. Nem quero lembrar o estresse. Eles corriam desesperadamente para lugar nenhum, jogavam latas e garrafas descartáveis uns nos outros. Fizeram festa de papel picado, rasgado e amassado, guerra de feijão, chuva de arroz, de milho, menos o instrumento que eu estava orientando para fazer. Tive que limpar toda a “zona” sozinha, depois de, a muito custo, levá-los de volta à sala. Tive vontade de chorar (na verdade, acho que foi a primeira vez que chorei) (Gisele, Tarefa 2.1. Início da docência: memórias e expectativas, 2017).

Como ela relata, houve o planejamento e a preparação, o que significa que não se tratava de uma atividade criada para cumprir uma necessidade de manter os alunos ocupados, mas de uma atividade com uma finalidade de ensino. Na prática, porém, não saiu como planejado. Nota-se que, diante do insucesso da atividade, houve a necessidade de apoio por parte dos gestores ou dos professores, mas não foi encontrado, resultando, como ela expressa, em um daqueles dias para se esquecer.

O sofrer sozinho ou carregar consigo os fardos sem encontrar alguém para compartilhar é um dos desafios apontados pela literatura que trata do início da docência (CORSI, 2002; SILVEIRA, 2002; MARIANO, 2006). A resolução de problemas de forma solitária no início da docência pode levar o professor à formatação do pensamento de que a profissão docente é uma carreira *solo* em toda a sua trajetória. Esse pensamento – sem a inserção do professor em momentos coletivos de estudos, reflexões e exercícios de ajuda mútua – tende a cristalizar a concepção de que ser professor é ser capaz de dar respostas a tudo sem recorrer a apoios ou à busca por conhecimentos, reforçando o individualismo na carreira.

Além da possibilidade de rememorar os desafios enfrentados no início da docência e compartilhar das experiências de outros profissionais, a atividade desenvolvida contribuiu para os participantes problematizarem a questão com base em estudos científicos. As leituras sugeridas contribuíram para que Gisele analisasse essa questão a partir das contribuições teóricas, o que lhe permitiu uma melhor compreensão, que foi sintetizada no relato abaixo, no qual ela ressalta alguns pontos que julgou importantes.

Duas palavras me chamaram a atenção no texto: “sobreviver” e “descobertas” (HUBERMAN, 1992). Ambas parecem resumir sumariamente a trajetória dos docentes no início de suas carreiras. Um caminho incerto, desafiador, de aspectos marcantes, com inúmeras adversidades, tal qual, a falta de apoio e orientação, não apenas dos gestores, mas também dos solitários colegas mais experientes, cabisbaixos e de caras “amarradas” e “fechadas”, que, juntos, acentuam ainda mais as dificuldades encontradas pelo professor durante o seu itinerário (Gisele, Fórum 2.2 - Características do início da docência, 2017).

Os estudos, as reflexões e as socializações de experiências lhe possibilitaram compreender e ressignificar alguns ditames de sua trajetória – em especial, as dificuldades enfrentadas no início da docência – e, com isso, acrescentar ao seu exercício novas formas de atuar. Essa constatação é revelada na entrevista, na qual compartilha:

[...] foi interessante esse mergulho na carreira fez a gente enxergar com mais clareza a formação da nossa identidade que vai se concretizando assim, você consegue se enxergar melhor e a partilhar... você consegue planejar melhor sua linha de pensamento, suas aulas [...] (Gisele – Entrevista Narrativa).

Ao imergir em sua trajetória docente, lembrando os momentos difíceis de sua carreira e sendo instigada a analisá-los com base nos estudos teóricos e experiências compartilhadas, Gisele é motivada a olhar para a questão a partir de experiências de outros professores.

Assim, a aproximação e a sensibilização com os dilemas dos professores iniciantes são expressas na interação que manteve com um PI, que compartilhou seu desânimo e sua frustração frente aos desafios para ingressar na carreira e materializar seu projeto de exercer a docência:

[...] me formei em 2013, porém não consegui lecionar, minha expectativa está acabando e, que não vou conseguir, tem muitos professores lecionando e não tem aulas para todos. Estou pensando em seguir outro rumo, preciso achar alternativa (PI).

Oi, infelizmente, o início de nossa jornada é bastante difícil. Às vezes temos que nos deslocar para outras cidades todos os dias, deixar nossa família, pegar aulas picadas, ficar com janelas intermináveis, entre tantas outras dificuldades do dia a dia. No entanto, não desista, pois essa fase irá passar e as coisas logo se firmarão (Gisele, Fórum 1.3 - Apresentação aos colegas e expectativas iniciais, 2017).

As palavras de incentivo vindas de quem já passou pela mesma fase podem ser vistas como um apoio importante para que a PI não desista da carreira. Também foi uma forma de ensinar que essas dificuldades são características comuns na carreira docente, ou seja, são raros os professores que não passam pelas mesmas. Embora esse não seja um esclarecimento que irá ajudá-la a resolver o problema, pode servir para que ela compreenda que se tratam de desafios comumente enfrentados por aqueles que iniciam a carreira docente.

O compartilhar das histórias de outros participantes provocou na Gisele uma sensibilização com os dilemas enfrentados pelos outros profissionais. Perceber que eles também possuem histórias cheias de desafios e de superações, segundo ela relata, proporcionou-lhe uma maior aproximação e uma compreensão mais profunda do outro.

Fui me comovendo também com a formação do outro, o relato do outro, fui me identificando muitas vezes com que os outros escreviam ali e é bem bacana essa troca, não é. E parece que a gente se aproxima mais do outro, você vai entendendo, como você falou, a gente olha para o professor que está para aposentar e você nem imagina o que ele passou. Cada um tem a sua história (Gisele – Entrevista Narrativa).

O exercício de rememorar as experiências profissionais e de compartilhar dos desafios de outros professores possibilitou à Gisele refletir sobre seu papel de professora experiente quanto à necessidade de acolher e de dar apoio aos iniciantes.

[...] pude refletir sobre a importância de se acolher e orientar os profissionais menos experientes, dando suporte e diretrizes para que os mesmos se sintam seguro e amparado em seu trabalho (Gisele, Tarefa - Avaliação do processo formativo: síntese reflexiva, 2017).

Além disso, as aprendizagens advindas dessas reflexões tendem a proporcionar novas convicções e práticas de ensino. Possibilitam, também, que o professor avalie sua forma de atuar com base na experiência do outro e, a partir dessa troca, reveja suas práticas, fazendo alterações nestas ou criando outras, como relatado pela Gisele na entrevista:

[...] as trocas de experiências que a gente observou nos relatos dos colegas. A gente vai comparando com a nossa e vai reinventando, como novos olhares. [...] Com o depoimento desses outros colegas, a gente pode reinventar nossa prática com novas ideias e aperfeiçoando os trabalhos (Gisele – Entrevista Narrativa).

Assim, Gisele reconhece a importância das trocas, no entanto, chama a atenção para o fato de que as experiências de outros profissionais devem ser vistas como instrumentos para se pensar sua prática, e não como receitas que podem ser seguidas e aplicadas em qualquer realidade:

Esse movimento não pode ser como uma receita de bolo pronto onde toda aula vai ser igual, isso não existe, depende da realidade interna, da demanda... (Gisele – Entrevista Narrativa).

Essa consciência nos faz refletir sobre a concepção de formação que tem como propósito oferecer soluções para os problemas do ensino. Ao contrário disso, a contribuição da formação deve consistir em oferecer instrumentos e oportunidades para os professores refletirem sobre seu trabalho e buscarem transformar sua prática com base em novas aprendizagens. Nesse caso, a ReAD contribui para o fortalecimento de um conceito de formação que preza pelo papel de sujeito do professor em seu processo formativo e oferece condições para o desenvolvimento de estudos e de reflexões, e não um conjunto de técnicas a serem assimiladas e aplicadas pelo professor.

Para Micaela, ao reviver os momentos difíceis de sua trajetória profissional (principalmente com relação ao início da carreira) e ao compartilhar dos dramas vivenciados pelos professores iniciantes, ela foi conduzida à análise e à percepção das permanências de certas problemáticas enfrentadas por esses profissionais:

[...] foi uma forma de olhar para trás e ver que muitas coisas não mudaram. E ver que para os professores iniciantes ainda continua difícil. Muitos desistem, muitos desistiram (Micaela – Entrevista Narrativa).

A possibilidade de compartilhar com outros professores os dilemas, as experiências e os conhecimentos lhe proporcionou o exercício de manter-se aberta às contribuições de outros colegas dentro da escola.

Quando eu escuto alguém de outra turma eu procuro participar conhecer – olha como você trabalha isso? Que de repente alguma coisa possa servir para mim. Se ele (professor iniciante) busca, da abertura eu falo sim, é lógico. Mas vai muito do outro também (Micaela – Entrevista Narrativa).

Micaela destacou, também, que as reflexões contribuíram para o estabelecimento de novas relações com os professores iniciantes, com base no acolhimento e no apoio mútuo.

Quando chega um professor adjunto, eu tento ajudar. Que é assim vejo que muitos caem ali de paraquedas e não sabe para qual direção ir. Então eu tento ajudar. O que escuto às vezes de um professor adjunto que está chegando lá na escola e vai fazer uma substituição. Eu procuro deixar tudo certinho, programar minha aula para que ele não se perca, pois sei que de repente na hora que ele precisar montar (planejar) a aula dele vai ter aquilo como uma referência [...] (Micaela – Entrevista Narrativa).

Ciente das dificuldades que o professor iniciante enfrenta para cumprir a tarefa de chegar a uma escola e substituir um professor experiente, Micaela procura ajudar por meio do planejamento de materiais, de modo que a professora substituta não tenha tanta dificuldade:

Eu me lembro da professora de Arte, foi a primeira escola dela, ela nunca tinha lecionado. Ela não sabia nem preencher caderneta. Hoje eu escuto – se não fosse você me ajudar eu teria desistido. Essa é uma forma para quem está iniciando ter um caminho (Micaela – Entrevista Narrativa).

Ao fazer esse trabalho de compartilhar e analisar, Micaela valoriza, também, as muitas superações e conquistas: “Tive que voltar e organizar minha vida cronologicamente. E aí a gente consegue enxergar o quanto a gente caminhou [...]”. Assim, embora o escrever sobre si a tenha levado a reviver seu passado, causando-lhe nostalgia, ela consegue perceber o quanto caminhou em sua carreira. Embora o sentimento nostálgico tenha se estabelecido por conta dos momentos difíceis atravessados na carreira, as conquistas lhe causaram sentimentos positivos, ela diz: “[...] é gostoso olhar para trás [...]”. Isso nos leva a defender a importância de se criarem, nos espaços formativos, momentos nos quais os professores possam compartilhar suas trajetórias e desafios enfrentados.

Enfim, as discussões nos fóruns impulsionam os sujeitos a refletir sobre suas trajetórias e a compartilhar experiências e conhecimentos, culminando em novas formas de pensar e de agir enquanto pessoa e profissional da educação a partir das aprendizagens adquiridas.

A escrita e o compartilhamento de suas histórias e experiências com outros professores e licenciandos provocaram na Gisele e na Micaela o despertar de sentimentos manifestados na forma de comoção, de nostalgia e de satisfação por perceber as superações e conquistas. Foi, ainda, um momento de troca de experiências e de aprendizagens, de reconhecer que o outro possui seus dilemas e desafios, uma história na qual há muitas vivências com as quais nos identificamos. Houve, também, uma valorização da própria trajetória e do percurso do outro enquanto pertencentes a uma mesma área de trabalho, fortalecendo, assim, os laços de pertencimento, as ações colaborativas e os apoios.

Ainda, as discussões sobre o início da docência contribuíram para que as informantes lançassem um olhar sobre os dilemas e as superações nesta fase da carreira. Essa imersão nos

estudos e nas reflexões coletivas provocou mudanças na forma de pensar e de agir das professoras experientes com relação aos professores iniciantes. Entre essas mudanças, incluem-se a tomada de consciência de que muitos professores que estão se inserindo nas escolas necessitam de algum tipo de apoio e o reconhecimento, e que elas, na condição de experientes, podem desempenhar um importante papel nesse sentido.

Dessa forma, a análise da trajetória e constituição da carreira docente contribuiu também para o desenvolvimento de reflexões sobre as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, com destaque para as práticas pedagógicas desenvolvidas por profissionais em diferentes momentos da carreira e distintas realidades. Essas mudanças e transformações no ensino e nas práticas pedagógicas foram analisados também na participação dos sujeitos nos módulos temáticos História e Geografia, Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Diversidade e Inclusão, como veremos a seguir.

6.2.2 Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem

No estudo do módulo temático História e Geografia, uma das atividades desenvolvidas instigou os participantes³⁰ a fazerem uma incursão em sua história de formação e trabalho, a resgatarem suas lembranças como estudantes e a socializarem suas concepções e práticas dessas disciplinas enquanto docentes.

Os relatos sobre essas recordações e as reflexões proporcionadas pela socialização no grupo interativo contribuíram para a compreensão e a identificação das mudanças ocorridas no ensino ao longo do tempo, assim como para que os sujeitos da pesquisa analisassem suas práticas pedagógicas, seu papel docente e suas posturas assumidas no processo de ensino, revelando, com isso, suas aprendizagens e mudanças nas formas de conceber e de exercer a docência.

Sobre as lembranças enquanto estudantes, Simone, Marina, Gisele e Micaela apontam para processos de ensino e aprendizagem marcados por práticas tidas como tradicionais nos quais a transmissão vertical dos conteúdos de forma passiva era predominante.

Quanto ao ensino recebido de História e Geografia, ao recordarem da postura e do papel desempenhado por seus docentes no processo de aprendizagem, puderam analisar suas práticas nos dias atuais e identificar necessidades de mudanças na forma de ensinar.

³⁰ Participaram desde módulo Gisele, Simone, Marina e Micaela.

Sobre a formação recebida enquanto aluna, Simone destaca um ensino que priorizava cópias de longos textos, memorização de listas de questões para repeti-las na prova, cópias de mapas, memorização de nomes de estados e capitais, entre outros.

Minha vivência no ensino de História e Geografia foi basicamente um ensino tradicional, pois somente fazíamos cópias longas dos livros didáticos quando tínhamos ou longos textos copiados da lousa. Me recordo também de inúmeras perguntas e respostas que tínhamos que decorar para podermos ir bem nas provas. Em geografia, além dos textos e perguntas com respostas para a prova, copiávamos mapas dos livros ou atlas. Tínhamos que decorar dos mapas os estados, capitais, cidades e em algumas atividades tínhamos que completar o mapa em branco (Simone, Fórum 1.2 - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Marina enfatiza o peso ou sobreposição da transmissão dos conteúdos sobre o que atualmente considera como mais importante: a aprendizagem e a compreensão por parte dos alunos. A dedicação do aluno recaía na tarefa de dar conta de registrar no caderno o “ponto” no ritmo definido pelo professor. Destacam, ainda, a memorização dos questionários e o desenho de mapas como comprovações de aprendizagem.

Lembro-me que os professores [...] enchiam a lousa com conteúdo que eles chamavam de ponto (a professora dizia: - copia rápido porque vou passar o próximo ponto na lousa.), tínhamos que copiar várias lousas com o tal "ponto" [...] Existiam os questionários depois de longas horas de explanação da aula, estes questionários eram respondidos e também, tínhamos que estudar para prova usando ponto e vírgula igual o livro ou o conteúdo copiado da lousa e chamada oral valendo nota! Em geografia, tínhamos que desenhar mapas de livros [...] fazíamos desenhos com folhas de seda para não estragarmos os livros etc. (Marina, Fórum 1.2- Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Os conhecidos treinos para decorar as respostas de um questionário foram apontados pela Gisele como uma de suas tarefas no processo de aprendizagem. Sua eficiente dedicação aos estudos por meio desta prática a transformou em uma exímia memorialista, competência que lhe possibilitava adquirir excelentes notas nas provas. Sua eficiência quanto aos objetivos desta prática de ensino, guardar na memória nomes e datas, não pode ser contestada, uma vez que até os dias atuais recorda nomes dos grandes heróis tais como descrito.

Recordo-me de estudar treinando respostas diretas e decoradas para fazer a prova, como nomes, datas, etc. Era boa em decorar. Cheguei a decorar um “ponto inteiro” de conteúdos sobre a escravidão no Brasil, que fora transcrito, na íntegra, na prova. [...] Me lembro até hoje do nome da princesa Isabel: Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Gonzaga de Bragança Condessa D’Eu. Nessa época eu era CDF, me cobrava muito e sofria quando tirava “B” (Gisele, Fórum 1.2- Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Micaela traz recordações de um ensino marcado pelas atividades de decoração de conteúdo, datas e trabalho intensivo com pinturas de mapas, e atribui a sua baixa aprendizagem nessas áreas a tais práticas de ensino.

Quando estudante, minhas aulas de História e Geografia eram decorativas. A de História principalmente, pautada em datas comemorativas. A de Geografia, melhorava um pouco, porque haviam os mapas para serem feitos, mas também quando havia aula de mapas, eram uns 3 para pintar com muitos detalhes, era o famoso livro: *Trabalhando com Mapas*. [...] Foram sempre muito conteudistas e provas decorativas (Micaela, Fórum 1.2- Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Os relatos apresentados contribuíram para o desenvolvimento de reflexões acerca dos papéis do professor e do aluno, assim como sobre as práticas tradicionais que ainda se fazem presentes no ensino atual, como exposto pela Marina: “[...] ainda existem professores que trabalham dessa maneira infelizmente [...]”, e a mesma observação foi feita pela Micaela:

Lendo alguns post me recordei do meu tempo de estudante e hoje, como mãe de um adolescente de 16 anos e também de um garoto de 9, percebo que a dinâmica não mudou muito com relação a minha época. [...] meus filhos também só estudam questionários (Micaela, Fórum 1.2- Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Quanto à eficácia do dito ensino tradicional, Micaela o enxerga como um conjunto de práticas que foram limitadoras de suas aprendizagens, visto que até os dias atuais encontra dificuldades nessas disciplinas.

Talvez este seja um dos motivos pelos quais sempre fui péssima nos conteúdos [...] É uma pena, hoje quando meus filhos me questionam sobre algo da disciplina de História, eu respondo: - pergunte ao seu pai, ele foi melhor que eu na escola com esta matéria (Micaela, Fórum 1.2- Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Gisele destaca que a rigidez dos professores fazia com que os alunos tivessem uma postura e uma relação de respeito ao profissional. Assim, era preciso muita dedicação aos estudos por conta do medo das notas. Pode-se afirmar que o medo da nota baixa ou do professor era a base do relacionamento respeitável.

A gente tinha que levantar quando ela apontava na porta. Usava uma camisa de linho branca com punhos azul marinho, bordada com temas novos combinando com calça de linho engomado azul marinho com vincos impecavelmente marcados. Me lembro disso porque sentava bem na frente dela. Suas provas eram o "terror". Além de decorar, tínhamos que interpretar, argumentar e nos posicionar criticamente. Fiquei duas vezes de recuperação... (Gisele, Fórum 1.2 - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Quanto aos destaques negativos dados à prática de ensino, focando nas atividades desenvolvidas com vistas a decorar conteúdo ou questionários, Marina aponta duas situações que a referida atividade poderia promover: por um lado, um estudo mais intensificado e, com isso, aprender, como relatado pela Gisele; e por outro, apenas se tornar o estudo cansativo sem produzir aprendizagem, como reclamado pela Micaela.

Penso que existem duas situações quando falamos em decorar, a primeira pode ser levada como um meio de estudo com maior intensidade para chegar à aprendizagem, porém por outro lado, dependendo da situação, decorar não ensina, só cansa e estressa a criança. Na minha época acredito que pelo fato de a escola ser conteudista, tínhamos

que decorar e com isso me lembro que aprendi: tabuada, Estados do Brasil e regiões, alguns verbos etc. (Marina, Fórum 1.2 - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Entre as duas proposições – uma pondera que o chamado ensino tradicional, com sua forma mais rígida, de certa forma, desenvolvia a aprendizagem; a outra considera que esse ensino, cuja prática era pautada na decoreba, produzia mais cansaço do que aprendizagem – Marina defende, mesmo com o baixo nível de aprendizagem dos alunos na atualidade, a necessidade de sempre buscar formas diferenciadas para promover a aprendizagem de todos. Contudo, pondera que o abandono do ensino tradicional não significou melhoria na aprendizagem dos alunos.

Hoje infelizmente o professor não está sendo nem transmissor de conhecimento, não estou generalizando, mas está sendo muito vago o ensino para as crianças, eu como mãe mudei meu filho de escola até conseguir uma escola que de verdade pudesse ensinar. Na nossa época ainda com toda decoreba e repetição aprendíamos. É claro que hoje com o compromisso que temos procuramos diferenciar a aprendizagem para levar informações ao conhecimento do aluno de forma agradável e menos cansativa que na nossa época (Marina, Fórum 1.2 - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Salvos os relatos de Marina, as concepções de ensino analisadas pelos sujeitos levaram Simone a refletir e reconhecer em sua prática pedagógica as influências da formação recebida quando estudante, confirmando as observações feitas pela Marina e pela Micaela acima.

[...] eu venho de uma escola onde eu tinha que copiar textos e textos de História e Geografia e aquilo era maçante. Eu como professora eu não percebia que estava reproduzindo o mesmo ensino que eu recebi quando aluna (Simone – Entrevista Narrativa).

No relato seguinte, ela aponta algumas das contribuições dos estudos proporcionados no referido módulo, no qual foi oportunizado aos professores e licenciandos discutirem sobre as transformações e as mudanças pelas quais passa o ensino e analisarem a própria prática.

Depois no curso eu vi que a gente poderia fazer de uma forma diferenciada, não somente através de cópias né, mas com outras formas de pensar de realizar, de fazer de registrar sem precisar fazer cópias e cópias de livro (Simone – Entrevista Narrativa).

Gisele, por sua vez, analisa as cobranças que fazia de si com base nas exigências impostas pelo modelo de ensino em vigor e expressa sua forma de compreender a formação do aluno no contexto atual.

Atualmente, percebo que essa cobrança era desnecessária, que o ensino era bastante tradicional, que faltaram maiores vivências educativas e foco em proposições analíticas, reflexivas e críticas que talvez pudessem colaborar com maior sucesso para o desenvolvimento dos alunos. [...] Por isso, procuro propor em minhas aulas situações mais reflexivas e flexíveis, tentando não reproduzir o que considero negativo em minha formação (Gisele, Fórum 1.2 - Narrativa sobre o ensino de História e Geografia, 2018).

Assim, a análise da trajetória profissional com base na recordação enquanto estudantes, especificamente no ensino ofertado de História e Geografia, proporcionou aos sujeitos refletirem sobre alguns aspectos do ensino e da aprendizagem, como tomar decisão de fazer diferente na sua prática docente. Entre esses aspectos, ressaltam-se: os papéis assumidos pelo professor e pelo aluno; as estratégias às quais estavam submetidos; e seu significado para sua formação enquanto estudantes, para suas práticas e concepções de ensino.

Em relação a este último, Simone destaca o módulo temático História e Geografia como um dos momentos que teve para ampliar seus conhecimentos. Relata que as reflexões e discussões desencadeadas na formação produziram um efeito positivo na sua forma de conceber o ensino de História, possibilitando-lhe pensar em novas estratégias de ensino e culminando em uma transformação da sua prática pedagógica.

Como a gente tem um tempo corrido para passar o conteúdo que nunca dava tempo, depois do curso eu aprendi que não precisava ficar presa na escrita, fazer as coisas tão corridas. Uma roda de conversa, fazer os registros de outras formas, como foi comentado [...] Eu trabalhava a identidade dos alunos, mas eu não pensava da forma como foi abordado. Eu trabalhava por meio da escrita mesmo, não era por meio de uma conversa, um diálogo (Simone – Entrevista Narrativa).

Como relata, os novos conhecimentos adquiridos contribuíram para ela repensar a forma como vinha trabalhando essa disciplina. Reconheceu que sua prática era uma repetição da forma como foi ensinada: “O módulo me levou a ter uma nova visão sobre o ensino de História e Geografia [...] Acredito que o ensino de História e Geografia tem que ser democrático, aberto ao diálogo e à discussão.” Essa nova visão foi materializada em novas práticas e ideias sobre o ensino dessas áreas do conhecimento.

Foi muito gratificante participar deste módulo, me fez recordar das aulas de História e Geografia na minha infância e me fez refletir sobre novas possibilidades de ler e estudar o mapa e os modos de comparar e estudar História. O fórum teve contribuições valiosas das experiências vivenciadas, ampliando novos conhecimentos para nossa profissão (Simone, Fórum 3.3 - Aprendizagem do módulo História e Geografia, 2018).

Dentre as aprendizagens, destacou compreender que o ensino dessas áreas do conhecimento pode ser realizado por meio de outras formas, além das que tradicionalmente conhecia e utilizava. Compreendeu que o ensino das mesmas pode ser realizado utilizando estratégias diversas, além da exploração do recurso de copiar textos, como utilizar formas diferentes de fazer registros.

Como exemplo de sua aprendizagem, relata sobre o estudo acerca do conceito de “identidade”, que comumente é trabalhado com os alunos nos anos iniciais.

Em História abordou a questão de se trabalhar a identidade dos alunos nos anos iniciais. Eu trabalhava a identidade dos alunos, mas eu não pensava da forma como foi abordado. Eu trabalhava por meio da escrita mesmo, não era por meio de uma conversa, um diálogo (Simone – Entrevista Narrativa).

Por fim, compartilha sobre uma situação concreta de ensino: a aprendizagem de uma atividade realizada durante os estudos foi aplicada em sala de aula, com seus alunos.

Eu fiz a atividade de Geografia – mapa afetivo ³¹– com os alunos do ensino fundamental e deu muito certo. Eu coloquei como trajeto o caminho até o portão da escola, como os pais iam buscar, eu pedi para eles descreverem os sentimentos deles no trajeto da sala até o portão dentro da escola. Se realmente eles gostavam da escola, os sentimentos deles quanto ao ensino, quanto aos colegas, como que estava e como cada um representou de um modo bonitinho. E deu para perceber quem são os que gostam e quem fica ansioso ainda (Simone– Entrevista Narrativa).

A aquisição dos conhecimentos proporcionados pelos estudos não só possibilitou uma reflexão sobre a prática, como indicou alternativas para desenvolver seu trabalho. A referida atividade enaltecida pela professora pode ser considerada como um exemplo de atividade formativa na qual teoria e prática se articulam com o propósito de transmitir um conhecimento. Os participantes tiveram acesso ao conceito e estratégia de ensino, cuja prática produziu uma nova aprendizagem. A possibilidade de exercitá-la e obter bons resultados não só ampliou as possibilidades de ensino, como também valorizou a formação ofertada.

Poder aplicar uma nova atividade em sala de aula permitiu envolver os alunos, pessoas dotadas de sentimentos e de emoções, e que os mesmos expressarem aspectos não percebidos pelo professor durante as aulas. Por meio da readaptação da finalidade da atividade, a professora procurou saber qual era a concepção ou visão dos alunos em relação à escola.

A partir de seu relato, percebemos que a atividade realizada nos estudos teve sua finalidade redimensionada, ou seja, a professora a recriou conforme suas necessidades e seus interesses, o que contribuiu para que conhecesse melhor seus alunos, seus gostos, seus sentimentos, entre outros.

³¹Atividade 3.1 Caracterização do espaço geográfico e criação do mapa realizada entre 02 a 11 de julho. Foi solicitado: peça leitura do texto “Da minha casa à escola eu conheço o mundo”, vamos construir uma caracterização do espaço geográfico com a criação do nosso mapa afetivo, seguindo os passos: PASSO 1 – Utilizar uma folha de sulfite e definir um ponto de partida a sua escolha (pode ser a sua casa ou seu local de trabalho, por exemplo) e desenhar o trajeto dele até uma instituição escolar (a sua escolha). PASSO 2 – O desenho do mapa afetivo deve conter: Título e identificação do autor. Localização de seu ponto de partida e ponto de chegada. Rosa dos ventos (Norte, Sul, Leste e Oeste). As indicações de direção (esquerda ou direita de sua posição no trajeto); distância (longe ou perto dos seus pontos de referência). O trajeto descrevendo ruas, avenidas, e colocando suas sensações e emoções (saúde, felicidade, tristeza, medo, desilusão, raiva, etc.) quando passa pelos seus principais pontos de referência (shopping, padaria, lojas, mercados, museus, livrarias, etc.). Legenda que contemple os pontos de referência (casa, mercado, museu, escola, livraria, etc.). PASSO 3 – Anexar o desenho (foto ou scanner) na plataforma Moodle.

Ainda com base na atividade sugerida no referente módulo, Simone utilizou-se da aprendizagem sobre o mapa afetivo e elaborou uma outra voltada para alunos com deficiência, como descrito no relato.

O módulo teve muita contribuição, exemplo, fiz a representação do caminho (atividade mapa afetivo – geografia) de casa para a escola adaptada para o ensino fundamental, por meio da escrita, para aluno de inclusão por meio de desenho. Eles fizeram o trajeto da sala do AEE até o banheiro, outros eu pedi para fazer o trajeto até a casa deles. Foi muito riquíssimo (Simone– Entrevista Narrativa).

Tomando como exemplo essas experiências compartilhadas, podemos aferir que a formação ofertada aos professores, para ser significativa, precisa possibilitar a realização de experiências a partir do novo conhecimento adquirido, se possível, no próprio contexto da formação, de modo que os resultados possam ser problematizados e sirvam de base para reflexões e novas aprendizagens.

Ao falar sobre suas aprendizagens, Marina valorizou as discussões e interações com os colegas durante a realização das atividades. As estratégias e as instruções dos tutores lhe despertaram a necessidade de ter um olhar particularizado sobre questões ou detalhes que podem ser importantes dentro de um processo de ensino. Destacou como exemplo o uso do aparelho de GPS; ela tinha-o como um instrumento utilizado apenas para navegação, mas, com as interações, aprendeu sobre sua utilidade no ensino de Geografia.

Algumas atividades que os colegas foram colocando nos fóruns, as discussões sobre como fazer... porque às vezes a gente está dentro da sala de aula e um pequeno detalhe que despertar, né? Dentro do curso isso aconteceu muito. Exemplificando, de que forma posso utilizar um GPS... Às vezes a gente nem fala de um GPS dentro de uma sala de Geografia. Então assim, uma coisa que a gente tem no dia a dia, a gente utiliza, mas não sabe que aquilo pode ser utilizado dentro de aula de Geografia para falar com os alunos, isso aconteceu (Marina – Entrevista Narrativa).

Ainda no que diz respeito aos estudos sobre Geografia, Gisele valorizou a atividade sugerida “mapa afetivo”, na qual os participantes foram motivados e instruídos a elaborar um mapa do trajeto de casa ao trabalho e registrar os pontos ou estabelecimentos que possuem um significado mais forte para si.

Eu achei incrível a atividade do mapa afetivo e já até utilizei em minha aula, já apliquei várias vezes com aluno e com professor em formação. E deu certo. Eu adorei fazer (Gisele – Entrevista Narrativa).

Essa atividade também foi valorizada pela Micaela, que compartilhou uma experiência na qual pôde colocá-la em prática.

O de Geografia trouxe uma atividade para ser desenvolvida sobre trajeto que fiz adaptado para 1º ano. Eu nunca tinha um olhar para aquele exercício, já que a gente trabalha também trajeto, casa, escola... então eles fizeram conosco o nosso trajeto

enquanto professor eu adaptei para os alunos e fizeram um trajeto enquanto alunos e fizeram a atividade. Deu certo. Essa atividade ficou marcada porque também eu fiz com eles (Micaela – Entrevista Narrativa).

Nesse caso, Micaela, como as demais professoras, relata que a atividade sugerida foi para si uma nova aprendizagem, que ampliou sua forma de trabalhar com a realização de trajeto nas aulas de Geografia, dado que nos leva ao entendimento de que a formação desenvolvida neste módulo propiciou aprendizagem e mudanças ou enriquecimentos de práticas de ensino.

Ao avaliar esse módulo temático, Gisele destaca, também, a importância das leituras sugeridas, que proporcionaram reflexões pertinentes sobre o ensino dessas disciplinas e que, mesmo não sendo de sua área de formação, permitiram refletir sobre seu trabalho docente e vislumbrar alternativas diferenciadas de ensino.

Participar deste módulo foi bastante gratificante. Por meio das leituras e proposições indicadas, pude refletir mais acerca do ensino de História e Geografia que, apesar de não ser a minha área específica de formação, percebi que muitos dos conteúdos pertinentes podem ser trabalhados interdisciplinarmente (Gisele, Fórum 3.3 – Aprendizagem do módulo História e Geografia, 2018).

Um dos textos sugeridos nesse módulo, "Aprendendo a ler o mundo", foi valorizado pelas professoras Micaela, Simone e Marina.

Valiosa contribuição deste artigo da Helena Copetti Callai³² para nosso cotidiano escolar, dos modos de aprender a linguagem cartográfica. (Simone, Fórum 2.2- A História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), 2018).

O artigo de Helena Copetti Callai é muito rico com as informações sobre leitura de mundo, é muito claro e objetivo no tocante à contextualização desta leitura de mundo para a criança e o quanto é importante para sua bagagem (Marina, Fórum 3.2 - Análise de imagem e leitura de texto, 2018).

[...] ampliou a minha visão sobre o ensino de Geografia e o papel do estudante como cidadão participante de uma sociedade (Micaela, Fórum 3.3 – Aprendizagem do módulo História e Geografia, 2018).

A valorização dos textos teóricos sugeridos na formação vai ao encontro da necessidade e da importância de se articularem teoria e prática em um processo formativo. Nesse caso, a formação ofertada na ReAD, que tem como um dos fundamentos a reflexão sobre a prática, dá importância também às contribuições científicas no processo de formação.

De acordo com Marina, as sugestões de recursos e de colegas, bem como as instruções dos tutores, a despertaram para a necessidade de se ter um olhar particularizado sobre questões ou detalhes que podem ser importantes dentro de um processo de ensino.

Me identifiquei com os recursos utilizados para conhecer os mapas e localizações, tanto no trabalho de sala de aula, quanto com o mapa que conheci na infância. Alguns colegas postaram endereços com informações ricas e que servirão como ferramenta e de aprendizados para nós e nossos alunos, além das diversas experiências que cada

³²CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

um apresentou durante os fóruns (Marina, Fórum 3.3 - Aprendizagem do módulo História e Geografia, 2018).

Conforme os relatos das professoras, as atividades sugeridas no módulo História e Geografia deram grandes contribuições para terem uma melhor compreensão sobre o ensino dessas disciplinas e a prática docente, servindo como modelos de atividades futuras para suas aulas. Esse fato nos leva à compreensão de que os estudos teóricos aliados à realização de atividades práticas possuem grande potencial de envolvimento do professor e contribuem para novas práticas de ensino.

A análise do módulo temático “Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”³³ revelou que os estudos e reflexões também proporcionaram aos participantes aprendizagens significativas para o desenvolvimento do ensino sobre este tema.

Marina enfatizou a contribuição da atividade denominada “as três partes”. Essa atividade requeria a elaboração do planejamento de aula com base na leitura do material e a participação em um fórum de discussão para compartilhar a experiência com os colegas. Como ela relata a seguir, foi um aprendizado para si.

Dentro do curso de geometria eu gostei bastante, ele tem um leque né, você pega... O livro três partes foi muito bacana, porque dentro das discussões foram apontadas algumas formas de a gente poder trabalhar... E até os livros “as três partes” é uma leitura que pode ser utilizada para geometria, dentre outras atividades que se podem trabalhar [...] (Marina – Entrevista Narrativa).

De acordo com seu relato, as discussões proporcionaram o conhecimento de algumas formas de se trabalhar o conceito de geometria com os alunos, utilizando um livro literário, considerado como novidade para ela. Marina diz que: “[...] E até os livros “as três partes” é uma leitura que pode utilizada para geometria [...]”, o que significa que a aprendizagem do professor, como defendido por Nóvoa (2009b), ocorre ao longo da carreira docente, fato reconhecido pela professora quando diz “[...] como eu disse, tenho 24 anos de docência e eu não sei tudo, eu preciso aprender e aos poucos eu vou aprendendo.”.

De acordo com o relato de Marina, as aprendizagens adquiridas nesse módulo ampliaram sua forma de olhar para o ensino de Matemática, abrindo possibilidades de trabalhar com números e operações com base em um livro literário. Temos aqui, como já foi descrito em outros momentos dessa análise, o professor experiente reconhecendo as limitações de seus conhecimentos e reforçando a necessidade de estar sempre aprendendo.

³³ Este módulo teve como participantes somente as professoras Simone e Marina

Simone também valorizou as diferentes formas e estratégias para se ensinar Geometria, considerado como um dos conceitos de difícil trato pelo professor e de difícil compreensão por parte dos alunos.

Adorei essa ideia das formas geométricas com jujubas e canudos. É uma forma divertida de aprender. Que máximo!!! (Simone, Fórum 1.2 - Retrato Falado, 2018).

Como exaltado pela Simone, as atividades desenvolvidas possibilitaram aos participantes o acesso a diferentes formas de se trabalharem alguns conceitos. Observe-se o fragmento abaixo, no qual Marina descreve como desenvolve o ensino sobre quadrado e retângulo, procurando envolver os alunos de forma bem dinâmica.

Quanto à ideia de quadrado e retângulo para discutir com os alunos, costumo pedir que eles observem o ponto de onde está, localizado a carteira do colega, peço que imaginem uma linha e faça o traçado dela, em seguida vamos para a lousa e procuramos colocar esta localização para que todos possam observar. [...] O mesmo exemplo faço com o quadrado. Quando inicio esta aula, já levo para sala de aula os sólidos geométricos e, também, discutimos tudo que há ao nosso entorno e dentro do armário que possamos reconhecer como figuras geométricas. Depois procuro os anexos com figuras geométricas nos livros didáticos para recortarmos e montarmos em sala de aula. As crianças amam estas aulas de Geometria e aprendem com facilidade sobre faces, vértices e arestas (Marina, Fórum 1.2 - Retrato Falado, 2018).

A estratégia compartilhada serviu como possibilidade de se trabalhar com conceitos que acabam por se converter em dificuldades tanto para o professor (que ensina) como para o aluno (que precisa assimilar esses conceitos).

A riqueza proporcionada pelas discussões, pelos compartilhamentos e pelas trocas de experiências é confirmada na declaração da Simone:

[...] Este curso me fez ter uma visão diferenciada do ensino de Geometria, ou seja, uma forma divertida de aprender (Simone, Fórum 1.2 - Retrato Falado, 2018).

O módulo “Diversidade e Inclusão”³⁴ também possibilitou visualizar algumas contribuições para o processo de ensino conforme apontam os relatos da Gisele, Simone e Micaela.

Gisele relata que sua participação nas discussões sobre diversidade e inclusão e as leituras sugeridas possibilitaram ampliar a forma como ela trata esse assunto:

Muitas vezes a gente se depara na escola com preconceito e estes textos de discussões sempre vêm a somar, a gente a repensar o assunto, a ensinar com valores, respeito à diversidade, passar um pouco disso para os alunos e para os colegas (Gisele – Entrevista Narrativa).

³⁴ Participaram deste módulo temático as professoras Gisele, Simone e Marina

Em suas reflexões, reconheceu a importância dos estudos dos textos para elucidação dos atos de preconceito que comumente se passam dentro da escola. Ela compreendeu, a partir desses estudos, que tal problema pode ser enfrentado também por meio do ensino de valores, tais como respeito à diversidade.

Com relação ao “aluno de inclusão”, a dificuldade reside no fato de cada um possuir características e necessidades muito pouco conhecidas pelo professor. Isso o leva a trabalhar por meio de tentativas, fazendo adaptações conforme avaliação das necessidades.

É difícil porque cada aluno de inclusão ele tem sua característica e nós não conhecemos essa característica a fundo então a gente vai tentando adaptar conforme nosso conhecimento, é necessária uma formação mesmo para apoiar esse professor, dando exemplos para a gente poder ter uma formação mais clara para poder trabalhar (Gisele – Entrevista Narrativa).

De acordo com o relato da Gisele, sua condição de ser professora experiente não elimina as dificuldades de desenvolver o ensino quando se depara com questões das quais não tem pleno domínio. Considera a questão da inclusão como “[...] um dos maiores desafios da educação.” Por outro lado, valorizou os estudos e as trocas de experiências como contributo para se desenvolver um trabalho com temas tão desafiadores, colaborando para a construção de um novo pensamento.

A diversidade e a inclusão são temas desafiadores, sobretudo aos educadores. Dessa forma, estudar mais acerca desse assunto nos possibilitou ampliar o conhecimento previamente adquirido superando, contudo, o senso comum e alcançando satisfatoriamente às expectativas iniciais acerca do curso. As proposições de leituras e reflexões somadas às trocas de experiências relatadas nos fóruns significaram ferramentas para a aquisição de conhecimentos pertinentes à prática e à teoria, passíveis de alimentar o trabalho pedagógico (Gisele, Fórum 1.5 – As três partes, 2018).

Ao falar das contribuições dos estudos deste módulo, Simone destaca uma atividade realizada em um dos módulos que participou, “História e Geografia”:

[...] representação do caminho de casa para a escola adaptada para o ensino fundamental, por meio da escrita, para aluno de inclusão por meio de desenho (Simone – Entrevista Narrativa).

As reflexões sobre diversidade e inclusão foram articuladas por ela com as de História e Geografia, culminando na realização de uma atividade de Geografia voltada para aluno com deficiência. De acordo com seu relato, seus alunos participaram de uma atividade, representaram e fizeram o trajeto da sala do AEE³⁵ até ao banheiro da escola.

³⁵Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Essa experiência positiva da Simone indica que os estudos e as atividades desenvolvidas durante a formação do módulo contribuíram para a realização de uma prática pedagógica cujos conhecimentos foram fornecidos por diferentes áreas.

O curso nos fez refletir sobre a inclusão e nossa prática. Os fascículos do MEC foram ótimas indicações de leitura para nosso estudo. [...] Eu também achei muito eficiente o material para estudo, pois nos auxiliará em futuros estudos ou pesquisas (Simone, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

Marina descreveu as contribuições dos estudos e das reflexões por meio de um relato sobre um aluno especial com quem trabalhou. Demonstrou sua satisfação em reconhecer que a forma como trabalhou com esse aluno estava de acordo com os estudos no módulo “Diversidade e Inclusão”.

[...] eu trabalhei com aluno especial quatro anos atrás, e durante as discussões pensei comigo, é um dom mesmo que o professor tem... Sem ter participado do curso da ReAD, o que foram feitos dentro das discussões foi o que eu trabalhei com essa criança (4 anos atrás), assim só com aquele olhar aguçado de querer ajudar de uma forma diferente e não deixar ela lá no canto porque ela está no quarto ano, não sabe ler e nem escrever [...] (Marina – Entrevista Narrativa).

Os conteúdos estudados deste módulo contribuem para que o professor possa adquirir novos conhecimentos sobre os assuntos tratados. A satisfação manifestada pela Marina ocorreu na medida em que foi reconhecendo que seu trabalho pedagógico estava de acordo com os conhecimentos adquiridos no referido módulo.

Embora reconheça a importância dos estudos como suporte de seu trabalho, Marina interpretou que as discussões realizadas sustentaram a visão que possui sobre o trabalho docente como um dom. É importante esclarecer que o referencial adotado para os estudos não compreende o trabalho docente como um dom, e sim como uma profissão. Por outro lado, temos que concordar que a dedicação, o comprometimento e o carinho que a professora destina a seus alunos são elementos de grande valor para o trabalho docente.

A forma como Marina olha para seu aluno e o comprometimento com a aprendizagem dele são exemplares e revelam aos professores e licenciandos caminhos a serem trilhados para que a educação seja de fato inclusiva.

Essa criança é uma criança com necessidades especiais [...]. Ela vai tomar o remédio na casa dela? Vai para a escola e volta? Não! Não foi isso que eu fiz, eu atendi essa criança no seu direito e necessidade individual, eu consegui alfabetizar, dentro das limitações que ela tinha e mãe ficou super feliz [...] (Marina – Entrevista Narrativa).

As discussões na ReAD ocorreram por meio de produção de narrativas e foram compartilhadas nos fóruns de discussões. De acordo com a literatura, a produção de narrativas contribui para que o professor reflita sobre suas ações, posturas, concepções, entre outros. Toma consciência dos conhecimentos que possui e dos que precisa adquirir (REIS, 2008). Ao escrever

e compartilhar suas narrativas, Marina olhou para sua prática e se reconheceu como uma profissional que desempenha um trabalho pedagógico que promove o desenvolvimento do aluno. No relato abaixo, a professora compartilha uma das conquistas alcançadas por meio de seu trabalho.

Dentro das limitações dele já consegue escrever pequenos textos... Até então ele não ia nem ao banheiro sozinho, né? Aí ele consegue fazer pequenos textos, ele consegue se socializar com os colegas, ele consegue conversar, ele consegue participar das atividades, eu não posso reprovar. Assim, foi uma aprendizagem muito grande. Assim, quando eu li a “menina diferente”, aquele texto retratou esse aluno, foi muito bacana (Marina – Entrevista Narrativa).

Ao compartilhar sobre as contribuições dos estudos realizados nesse módulo, Marina valoriza, também, as aprendizagens adquiridas por meio dos relatos, dos feedbacks e dos materiais disponibilizados.

Apreendi muito com cada relato dos colegas e também com o feedback do professor, assim, diante das discussões alcancei meu objetivo quanto às expectativas iniciais. A fala de cada membro do grupo me possibilitou novos conhecimentos acerca da "inclusão", desde projetos, tipos de materiais, leituras, sites enfim, pude absorver tudo que me foi oferecido desde a primeira postagem, foi tudo muito rico e valioso (Marina, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

Ela encerra reafirmando seu comprometimento com a causa da inclusão e exorta a mobilização de todos para que o direito à aprendizagem do aluno com deficiência seja garantido pelas leis e por meio do trabalho pedagógico.

Realmente não podemos cruzar os braços para que a inclusão de fato aconteça. Vou um pouco mais além, creio que não só o governo tem que se mobilizar, mas os docentes também necessitam fazer valer o direito de aprendizagem e atendimento ao aluno com deficiência, seja ela qual for (Marina, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

O módulo envolveu estudos, reflexões e discussões sobre a questão da educação especial inclusiva, tema que foi compreendido pelos sujeitos de forma unânime como de extrema importância. Esse tema requer estudos constantes por conta das grandes dificuldades para desenvolver um ensino que valorize a diversidade e as necessidades individuais.

As trocas de experiências nos fóruns são muito enriquecedoras para nossa formação profissional, mas eu ainda apresento um pouco de dificuldades com relação a esta ferramenta. Acredito que o tema "Diversidade e Inclusão" é muito amplo e ainda temos muito o que estudar e nos aprofundar. As leituras vieram e muito a nos acrescentar (Micaela, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

Com isso, as contribuições da ReAD para formação com base nas análises de modo particular de cada módulo foram expressas pelos sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas e em suas narrativas postadas durante a formação. Os relatos valorizaram as atividades sugeridas, as interações e trocas de experiências e conhecimentos como forma de aquisição de

novas aprendizagens, que foram materializadas de forma positiva em atividades práticas em sala de aula, resultando em benefícios para os alunos e para o docente e contribuindo para mudanças na forma de conceber o processo de ensino.

A importância desses momentos para a construção de novas ideias sobre o ensino, vislumbrando buscar outras formas de ensinar, foi valorizada pelos sujeitos da pesquisa:

[...] os estudos nos ajudaram bastante a refletir sobre o nosso trabalho. E a partir dessas reflexões a gente vai construindo novas ideias, novos caminhos. Vai tendo outro olhar, um olhar mais sensível até, sobre esse caminho (Gisele – Entrevista Narrativa).

As trocas de experiências nos fóruns são muito enriquecedoras para nossa formação profissional. As leituras vieram – e muito – a nos acrescentar (Micaela, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

[...] as trocas de experiências nos ajudam a ter um olhar diferenciado diante da situação [...] O curso nos fez refletir sobre a inclusão e nossa prática (Simone, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

A formação do curso em si me contemplou novas aprendizagens para somar ao meu conhecimento, me dando o norte para novas possibilidades de trabalho ao longo da carreira (Marina, Fórum 2.5 - Finalizando as discussões sobre Diversidade e Inclusão, 2018).

Assim, como defendido por Reis (2008), a construção de narrativas permite ao professor reconstruir as experiências vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como os caminhos percorridos pela sua formação e desenvolvimento. A escrita de um determinado evento permite analisá-lo a partir de uma perspectiva fundamentada em outro momento ou contexto histórico, o que possibilita ouvir a si mesmo, formular novos olhares, e, como ensina Cunha (1997), teorizar a própria experiência, produzir conhecimentos com base nas experiências vivenciadas.

Finalizando as análises desse grupo de categorias, o desenvolvimento profissional docente implica na participação e no envolvimento dos professores em atividades de estudos e reflexões de forma contínua. De acordo com as análises da formação desenvolvida por meio dos módulos temáticos, a ReAD proporcionou esses momentos ao instigar professores e estudantes a discutirem e refletirem sobre a constituição da docência e sobre o processo de ensino e suas implicações, transformações, mudanças e permanências.

Nesse caso, a ReAD vai ao encontro da defesa feita por Fusari (2011, p. 22) de que os projetos de formação devem criar situações para que os professores “[...] analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades”. Além dessa

valorização, os profissionais envolvidos na formação tiveram seus saberes, experiências e ideias respeitadas, conforme defende a autora.

Ainda, enquanto espaço de formação virtual, a ReAD assumiu a escola e as necessidades dos professores e licenciandos como foco, ou seja, as características e as especificidades do local de trabalho dos professores, concordando com Reali, Tancredi e Mizukami, (2014), sendo estes profissionais que atuam em contextos específicos e vivenciam realidades, valores, costumes de formas diferentes (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011; ALARCÃO, 2003).

Podemos afirmar que os momentos de estudos e reflexões proporcionados pela ReAD podem ser equiparados ao que se espera dos horários de trabalho pedagógicos coletivos desenvolvidos no espaço escolar de acordo com Placco, Almeida e Souza, (2011) e Cunha (2012). Tratam-se de momentos para os professores socializarem experiências, reverem práticas pedagógicas, discutirem seus problemas específicos enfrentados em sala de aula, produzirem conhecimentos e saberes, enfim, locais para o desenvolvimento de atividades formativas que tenham como pauta as necessidades e os interesses dos professores.

Segundo Nóvoa (1992), uma das razões da institucionalização dos horários de trabalho pedagógicos coletivos é a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças por possibilitar, entre outras coisas, a troca de experiências e a contribuição mútua no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ao levar em conta todos esses fatores no desenvolvimento das atividades formativas, a formação ofertada pela ReAD pode ser concebida como formação centrada na escola. Cunha e Prado (2010) e Oliveira-Formosinho (2009) a definem como uma concepção que defende o professor como sujeito integrado em um grupo ou grupos de profissionais da escola, que está preocupada com as necessidades dos grupos e da instituição enquanto unidade organizacional. Ainda, valoriza “[...] o contexto de trabalho, privilegia a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (CUNHA, PRADO, 2010, p. 102).

As análises das narrativas evidenciaram que as contribuições da formação ofertada pela ReAD apontadas pelos sujeitos estão ligadas à possibilidade de refletir sobre a constituição da docência e a prática pedagógica, ao estabelecimento de interações com outras realidades, às trocas de experiências e práticas, à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens e à socialização de ideais e de experiências positivas para a resolução de um determinado problema educacional. Oliveira-Formosinho (2009) indaga: que outros contextos institucionais, além

daqueles intrínsecos à escola, podem suscitar processos coletivos de desenvolvimento profissional?

Assim, havemos de valorizar todos os espaços de formação – formais e informais, presencial ou a distância – que adotam como princípios de formação o “[...] reconhecimento do contexto de atuação docente e do papel ativo do professor numa ação colaborativa, visando a inovação educacional e o desenvolvimento organizacional em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 266).

Em síntese, a ReAD promove o intercâmbio entre os participantes e o desenvolvimento de estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre dilemas diversos que impactam a educação escolar. Como demonstrado, essas ações proporcionaram aquisição de novas aprendizagens, saber e conhecimentos ligados à constituição da docência e à prática pedagógica.

O intercâmbio entre os participantes ocorre por meio do estabelecimento do diálogo intergeracional on-line, que se configura como espaço para análise de discussão de questões pertinentes ao campo da educação e do ensino a partir de várias perspectivas, uma vez que os participantes, além de estarem em diferentes momentos da carreira, atuam em realidades diferentes.

Dada a importância do diálogo intergeracional on-line para o processo de formação desenvolvida neste ambiente, analisamos as interações desenvolvidas neste espaço com foco em suas contribuições para a aquisição de novas aprendizagens e de conhecimentos.

6.3 Potencialidades do diálogo intergeracional on-line para o desenvolvimento profissional docente

Nesta pesquisa, o diálogo intergeracional on-line é entendido como as interações estabelecidas entre profissionais que se encontram em diferentes fases da carreira em um contexto de estudo e aprendizagem desenvolvido em um ambiente virtual (LAGOEIRO, 2019). O diálogo entre as distintas gerações ocorre por meio de “[...] processos de histórias narradas; exposição de dúvidas e dilemas; troca de conhecimentos, entre outros, que possibilitam a ocorrência de processos reflexivos ou de inquirição” (Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, 2016, p. 12).

As interações aí estabelecidas configuram-se como um tipo de colaboração que contribui para que os profissionais reflitam sobre a própria formação e a prática docente com base em seus contextos profissionais, tendo como resultados a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento profissional de todos (SOUZA, ANUNCIATO, 2019)

Os profissionais envolvidos nas discussões intergeracionais “[...] 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). Dessa forma, nas discussões e reflexões de eventos – situações de ensino em uma perspectiva colaborativa – cada sujeito pode contribuir para uma aprendizagem para si e para o grupo.

As ações reflexivas proporcionadas por esse espaço permitem que os dilemas, as necessidades, as experiências, as leituras de mundo e os conhecimentos de cada participante sejam transformados em novos conhecimentos, produzidos de forma coletiva (CARDOSO, REALI, 2014). São momentos importantes para licenciandos e professores “[...] problematizarem suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola” (SARTI, 2009, p. 138).

O reconhecimento da troca de experiências como estratégia de aquisição de conhecimentos fundamenta-se na linha de pensamento de alguns autores. Dentre esses, podemos evocar Tardif (2011), para quem, ao longo da carreira docente, na medida em que desenvolve seu trabalho, o professor vai acumulando experiências, saberes e conhecimentos sobre o cargo e a função que desempenha. Muitas vezes, são essas experiências e aprendizagens que servem como suporte para o enfrentamento dos desafios ou problemas que surgem no decurso do trabalho docente. No mesmo sentido, Furlanetto (2012, p. 73) explica que o docente, ao desenvolver o ensino, depara-se com situações muito singulares, que exigem do professor uma construção dos próprios meios, permitindo-lhe acumular experiências e conhecimentos específicos sobre as questões que enfrenta.

Marcelo (2009) afirma que as experiências dos professores são elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional. Explica que os docentes aprendem relacionando suas experiências (aquelas ligadas às atividades diárias realizadas em sala de aula) com os conhecimentos, gerando novas aprendizagens e vivências.

Silva (2011, p. 235), ao discutir sobre o lugar da experiência nas práticas educativas, reconhece o valor e a importância do conhecimento teórico para a formação dos professores, mas defende a necessidade de se ampliar a “[...] noção de experiência incorporada aos saberes adquiridos pelos professores em suas práticas cotidianas”. Explica que o pensamento racional não dá conta de compreender e explicar tudo que acontece no espaço da escola, e que existem dimensões transbordantes as quais extrapolam o alcance do conhecimento científico.

Nesse caso, sob muitos aspectos do espaço escolar, as experiências dos professores que são portadores de saberes originais se convertem em um importante recurso para ampliação dos conhecimentos.

A exploração do conteúdo das interações estabelecidas por meio do diálogo intergeracional se converteu em um caminho promissor para se compreender de que modo as novas aprendizagens e conhecimentos ocorrem por esse meio. Para isso, tomamos como caminho para a análise os registros da participação e do envolvimento dos estudantes durante os estudos dos temas: início da docência; planejamento e avaliação; diversidade e inclusão; e ensino de História, Geografia e Geometria.

Ainda, devido à diversidade de questões geradas nas discussões e interações, procuramos agrupar os conteúdos das narrativas dessa categoria em alguns assuntos, como segue: práticas pedagógicas; dificuldades e dilemas enfrentados na docência; e posturas e ações colaborativas. Assim, as contribuições do diálogo intergeracional para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional foram verificadas com base nas discussões e reflexões que ocorreram em torno desses assuntos. Na organização deste texto, os dois últimos itens foram tratados de forma articulada em um único assunto: dificuldades e dilemas enfrentados na docência – posturas e ações colaborativas.

Considerando-se que o diálogo é um elemento de extrema importância no estabelecimento das interações entre os participantes, optamos por manter os registros dos participantes envolvidos nas discussões, porém, para garantir o sigilo, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

6.3.1 Socialização de experiências, saberes e conhecimentos

[...] eu lia os comentários dos colegas nos fóruns, a gente compartilhava também. Tinha aqueles professores com menos experiência. Eu acabei também falando da minha experiência no início da docência, tinha os professores iniciantes pedindo dicas. Achei muito interessante! (Simone- Entrevista Narrativa).

A exposição das narrativas em um grupo intergeracional permitiu, aos profissionais envolvidos na formação, compartilhar suas experiências e ter acesso às de outros, configurando, assim, uma forma de interação muito valiosa, como expresso no relato da Simone. O ambiente favorável à socialização a levou a querer falar de si, ato que proporcionou abertura para o outro vir ao seu encontro.

Como expresso pela Simone, as análises desta subcategoria evidenciam que a oportunidade de compartilhar suas experiências e de ter acesso às de outros profissionais foi um dos contributos apontados pelas professoras experientes participantes da pesquisa. Para elas, o diálogo intergeracional on-line configura-se como espaço e momento de trocas de experiências, de saberes, de conhecimentos, para compartilharem suas dificuldades, oferecerem e receberem apoios diversos e adquirirem novos conhecimentos e aprendizagens.

Em relação à reflexão sobre a prática profissional docente, Oliveira-Formosinho (2009) explicita que ela deve ultrapassar as preocupações imediatas dos professores e englobar as questões profissionais de ensino, bem como o sucesso dos alunos. Desse modo, a autora defende que essa reflexão está diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem, assim como os contextos em que ocorrem as questões profissionais de ensino.

Dessa forma, por meio da análise desta subcategoria, lançamos um olhar para a socialização de experiências, de saberes e de conhecimentos, a qual foi provocada na discussão sobre alguns temas, conduzindo-nos às práticas pedagógicas, assim como às suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

Isso posto, iniciamos esse trabalho a partir dos estudos sobre diversidade e inclusão e, especificamente, a inclusão de alunos com deficiências³⁶. Esses temas têm gerado muitas discussões conflitantes e se configurado como um dos grandes desafios para os professores, de um modo geral, e para a prática de ensino, de um modo específico.

Como ponto de partida, apresentamos as compreensões das participantes Micaela, Gisele, Simone e Marina sobre o tema “diversidade”:

É a forma de o indivíduo ser nas mais diversas formas, tais como: política, religião, etnia, classe, cor, raça, etc. onde decorrem várias vivências, pontos de vista, potencialidades, habilidades, competências (Micaela).

[...] na esfera social e cultural, tais como: a questão do gênero, crenças, costumes e etnias, dentre as quais ressaltam os assuntos sobre homossexualidade, feminismo, machismo, religiosidade, racismo, liberdade de expressão, bullying, etc. (Gisele)

No ambiente escolar a diversidade é percebida na convivência, respeito a religião, raça ou comportamentos. Todos somos semelhantes, mas todos nós somos únicos e por isso, temos as nossas diferenças (Simone).

[...] se tratando de educação, penso que é a heterogeneidade dentro do espaço escolar (Marina, Fórum 2.2- Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Essa heterogeneidade que permeia o espaço escolar é explicada por Ferreira e Guimarães (2003, p. 37): “[...] os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”. Essa explicação legitima a heterogeneidade como uma característica natural do espaço escolar, o que valida o direito de seus integrantes às manifestações de pensamentos, de valores e escolhas.

Contudo, no ambiente escolar, essa situação pode ganhar contornos sérios e trazer consequências desastrosas para o desenvolvimento dos estudantes, assim como prejudicar a manutenção de um ambiente permeado de respeito e justiça, tão necessário nas escolas. Dessa

³⁶ Assunto gerado no contexto de estudo no módulo “Diversidade e inclusão”, durante a realização da atividade 2.4 “Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva”, de 14 a 25 de maio.

forma, faz-se necessária a presença de uma cultura inclusiva, o que implica em mudanças substanciais no cotidiano escolar e na prática docente para lidar com a diversidade e contribuir para que a educação cumpra seu papel de promover o ensino e a aprendizagem de todos os alunos (FERREIRA, GUIMARÃES, 2003).

Nesse sentido, refletir sobre esse tema torna-se muito pertinente, visto que o espaço escolar é um dos lugares nos quais os problemas advindos dos relacionamentos conflituosos acabam se manifestando com mais força, exigindo que o docente assuma posturas, tome medidas, planifique ações e estratégias das quais, muitas vezes, o professor não tem conhecimento.

A problematização desse assunto ocorreu por meio do relato da Gisele, que reportou à realidade escolar um caso apresentado em uma das atividades sugeridas no módulo.

Após a leitura do caso “A menina diferente” , percebi quantas Camilas³⁷ temos nas salas de aula, hoje em dia. O que a Camila passou é bastante comum no cotidiano escolar e nós, enquanto professores, devemos nos atentar especialmente a elas, trabalhando com suas autoestimas, propondo atividades com conteúdo voltados aos valores como intolerância, racismo, questões de gênero, etc., sempre procurando privilegiar o diálogo, a ética e os valores morais (Gisele, Fórum 2.1 -. Conversando sobre diferenças, 2018).

Com isso, traz-se para discussão um dos desafios enfrentados nas salas de aula: o sofrimento de muitos alunos diante de atos de discriminação ou *bullying*, realidade que merece atenção por parte de todos da escola e exige posicionamento e ações por parte do docente. A base de tais atos se encontra na dificuldade dos alunos em conviver de forma respeitosa em um ambiente escolar heterogêneo.

A situação vivenciada pela Camila³⁸, como foi destacado pela Gisele, foi um caso considerado de grande importância por outros participantes (tanto os professores experientes como os iniciantes no cotidiano escolar) , que o compreendem como situado dentro das questões problemáticas comumente enfrentadas.

[...] esta situação vivenciamos no dia a dia na escola infelizmente, e por isso temos que estar sempre discutindo assuntos diversos para resolver situações assim de exclusão, que muitas vezes são delicadíssimas e precisamos de ajuda para tal (Marina).

³⁷ Personagem do texto “A menina diferente” (sugerido na Atividade 2.1. Conversando sobre diferenças - 04 a 13 de abril), a qual foi excluída por um dos grupos de alunos, durante uma atividade sugerida pela professora.

³⁸ Para contextualizar: como problematização das discussões, foi apresentada uma situação na qual uma aluna não foi aceita num dos grupos formados para realização de uma atividade proposta pela professora; frente ao ocorrido, a aluna relatou para a professora, que sugeriu entrar em outro grupo e, assim, deu continuidade à aula de forma natural. Diante disso, os participantes deveriam refletir com base em três situações: o que faria se estivesse no lugar da professora, da aluna ou do grupo que a excluiu.

[...] diariamente na escola, vejo várias situações de alunos que não emprestam um apontador para o outro, não ficam na fila perto e algumas vezes colocam "apelidos" ofensivos... isto é triste de ver/ouvir (PI).

Os que já estão em sala de aula, podem claramente perceber que esse é um fato corriqueiro em nossas salas de aula, lidamos todos os dias com a situação de não aceitação dos demais (PE).

[...] infelizmente vivemos com essas questões diariamente, não é mesmo? Tratar a diversidade vai além do currículo. É a nossa necessidade diária (PE) (Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Trata-se de uma problemática percebida por várias vezes, situadas em fases distintas da carreira e em realidades diversas. Essas vozes denunciam uma dura realidade nas escolas públicas brasileiras: desenvolver os processos de ensino e aprendizagem em meio a sérios problemas, como os apontados. Embora tenham variado as formas de agir frente a uma determinada ocorrência de discriminação ou de violência, os relatos centraram-se no papel protagonista do professor na resolução das situações.

Assim, o caso (“A menina diferente”) foi utilizado como motivador das reflexões e das discussões, sob a perspectiva de profissionais a partir de suas realidades, de seu tempo de carreira, de suas experiências vivenciadas e de sua prática pedagógica. Possibilitou aos profissionais refletirem sobre suas concepções e práticas, bem como apropriarem-se de novas aprendizagens para o exercício da docência.

A referida atividade proporcionou aos participantes o acesso a uma variedade de estratégias pedagógicas e de posturas assumidas pelo docente, enfim, a um conjunto de saberes sobre as práticas que permitem ao professor ampliar seu repertório.

Na perspectiva da prática pedagógica, diante do episódio apresentado, Gisele compartilhou as estratégias e os procedimentos que procura adotar quando se depara com questões semelhantes em sala de aula. Entre esses procedimentos, estão: abordar a situação de modo particular e de modo coletivo, com o propósito de desenvolver a consciência acerca da necessidade do estabelecimento de relações respeitadas; retratação do aluno agressor; e encaminhamento do caso à direção. Se essas medidas não surtirem efeitos, solicitar envolvimento da família e manter atenção redobrada aos movimentos na sala de aula.

Nesta situação específica, (aluna excluído pelo grupo) costumo enquanto professora chamar o líder do grupo, ou a pessoa que a preteriu e conversar particularmente, expondo e questionando-o sobre os porquês de tal comportamento aversivo, depois oriento sobre valores e comportamentos inadequados, tentando gerar consciência dos atos feitos pela pessoa. Após isso, solicito que o agressor peça desculpas ao aluno ofendido e o inclua de modo positivo no grupo. Na sequência, supervisiono a situação até o final da aula. Também costumo expor a situação à classe, para que seja feita uma discussão acerca do assunto. Geralmente, o resultado é positivo, porém, se o aluno ofensor demonstrar resistência, encaminho-o à direção da escola e solicito convocação

dos pais para uma conversa (Gisele, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

A forma como Gisele lida com a discriminação e a exclusão em sala de aula – adoção de estratégia que privilegia a discricção dos alunos; a formação da consciência individual e coletiva; o encorajamento do aluno a assumir erros; e o envolvimento de estâncias superiores – enaltece o protagonismo do professor. Isso é um demonstrativo da forma como o professor age frente às questões que surgem, mobilizando vários saberes e procedimentos que costumam dar certo, o que significa a busca de apoio em suas experiências e em suas práticas (TARDIF, 2011).

Ao socializar sua forma de lidar com a situação, Gisele contribuiu para que os licenciandos e professores iniciantes tivessem a oportunidade de aprender sobre as estratégias de ensino voltadas para resolução de situações conflituosas em sala aula. Esses tipos de problema impõem dificuldades a todos – independentemente do tempo de carreira – mas tendem a ser mais difíceis na fase de inserção. Saber como um professor experiente age em tais situações é uma aprendizagem significativa, visto que essa é uma das principais causas do desgaste no trabalho docente.

As estratégias adotadas por Gisele foram recebidas e valorizadas por duas PIs.

Realmente Gisele, conversar no particular também ajuda bastante e faz com que a criança comece a refletir suas atitudes e sem dúvidas precisamos orientar o agressor a pedir desculpas, eles precisam entender que toda ação tem uma consequência. Nem sempre é uma situação agradável para resolver, mas precisamos sempre intervir e trabalhar o respeito com nossos alunos (PI).

Gisele, gostei muito da sua proposta de identificar o aluno "líder" desta situação problemática e chamá-lo para uma conversa em particular e também da sua ideia de observar o comportamento dos alunos e a partir disso propor discussões em sala de aula. Penso na problematização por parte do professor como sendo um fator importantíssimo para a reflexão e mudança de atitude por parte dos alunos (PI, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Uma delas deu destaque para a estratégia de procurar conscientizar o grupo e a sala, além do papel que o professor precisa assumir diante de situações como essa. A outra valorizou a importância de se problematizar e de refletir sobre o ocorrido.

Ao compartilhar sua forma de agir frente a uma situação de exclusão e discriminação em sala de aula, Gisele proporciona às professoras iniciantes algumas aprendizagens sobre trabalho docente, dentre as quais se destacam: a postura assumida pelo professor; não ser omissivo; e agir com discricção, tendo em vista a resolução do problema.

A receptividade da experiência compartilhada foi expressa pelas palavras “realmente” e “gostei” seguidas de destaques de expressões, o que revela a apreensão do que foi significativo para elas. Essa manifestação torna-se um *feedback* importante para se verificar

como a ideia transmitida foi compreendida e o que foi significativo. Esses novos saberes provenientes das experiências de um professor que possui na carreira longas horas trabalhando com situações como essa torna-se uma base de conhecimento muito importante para licenciandos e iniciantes, pois tratam-se de conhecimentos experimentados e validados pela prática.

A estratégia de desenvolver ações de modo particular com foco no grupo envolvido é defendida também pela Micaela e uma PE, que destacam a conversa reflexiva com os componentes do grupo com o propósito de desenvolver a empatia, levando-os a assumir o ponto de vista de quem sofre a discriminação.

[...] eu conversaria com o grupo que não a aceitou, para procurar entender o motivo, e conversaria sobre essa rejeição, tentando colocá-los no lugar de Camila (Micaela).

Conversaria em particular e fazer com que o aluno tenha empatia faz toda diferença (PE, Fórum 2.1 -. Conversando sobre diferenças, 2018).

As formas de agir da Micaela e da PE frente ao problema em questão foram valorizadas por outra PE, que enfatizou a importância de se valorizarem as diferenças sem deixar de defender a igualdade de direitos.

As crianças necessitam perceber que somos iguais, apesar das diferenças, iguais nos direitos, iguais nas brincadeiras que apreciamos ou não, iguais na participação. Que todos necessitamos do outro para viver melhor. Independente de qual " diferença" Camila tenha (PE, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

A postura da Micaela sobre essa questão vai ao encontro da compreensão da qualidade da educação como atendimento à diversidade dos alunos segundo Moreira, Anunciato e Viana (2020), que, dentre outras coisas, implica no desenvolvimento de uma aprendizagem que combata o preconceito e o racismo.

As posturas assumidas pelas quatro professoras experientes têm em comum a responsabilidade sobre o que ocorre na sala de aula; não transferem tal responsabilidade para outros e suas ações visam resolver o problema por meio do desenvolvimento da consciência. Nesse caso, elas vão ao encontro do que ensina Tancredi (2009, p. 16) sobre o ser professor, que, entre outras coisas, é “[...] assumir uma atitude proativa frente aos estudantes [...] não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente”.

Entre outras palavras, frente às situações compartilhadas, é atributo do professor atuar para que todos os alunos sejam respeitados em suas diferenças e tenham seus comportamentos transformados por meio da reflexão e da aquisição de conhecimentos.

Ainda sobre como lidar com a situação, outros profissionais apresentaram formas diferentes das que foram expostas até aqui. Outra opção seria trabalhar a questão por meio do estabelecimento de combinados: formação de grupos pela afinidade; composição de grupos com integrantes que não tenham muita afinidade; ou agrupamento produtivo. Essa forma de atuar foi defendida por uma PE e pela Micaela.

Tenho por princípio, sempre ter combinados com os alunos sobre a formação de grupos. Às vezes por afinidade, outro agrupamento produtivo e em outros momentos, grupos com os colegas que não temos muita afinidade. Sempre destaco que somos uma turma. Dessa forma não seria difícil que indicasse um grupo para que Camila ficasse, ou mesmo lembrar ao grupo que ela queria, que todos sempre devemos aceitar os colegas, que por vezes, tem muito a contribuir (PE).

Eu também gosto de trabalhar assim, com acordos, afinidades e tenho combinados com meus alunos. Converso muito sobre o respeito que um deve ter pelo outro (Micaela, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Essa estratégia, além de contribuir para que o estudante assuma um papel de protagonista, tende a diminuir as situações de conflitos e, ao mesmo tempo, concede aos alunos a experiência de conviver com as diferenças.

Outra forma de trabalhar a questão foi apresentada pela Marina. Distinguindo-se das outras propostas, a dela consiste em olhar para o problema de um modo mais amplo. Ela desenvolveria uma atividade voltada para toda a sala com vistas à conscientização de todo o grupo, o que resultaria na formação de um ambiente favorável a uma melhor interação entre os alunos.

A aluna já se sente rejeitada em seu interior por falta de uma posição da professora com o grupo [...] neste momento não iria conversar com o grupo em particular, faria uma outra atividade onde fosse possível a percepção dos colegas em relação à aluna, devendo ser respeitada assim como todos da turma, conscientizando a interação da classe e a participação de todos (Marina, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Na proposta da Marina, destacam-se a postura da professora da sala e as ações voltadas à conscientização dos alunos quanto à necessidade de se valorizar o respeito pelo outro. Ela explica que é necessário que o professor tenha um olhar atento ao que ocorre em sala de um modo geral, além de um olhar clínico e pedagógico, o que o levaria a compreender que tal aluna tinha necessidades específicas.

[...] a professora não teve um olhar pedagógico, clínico, mágico, enfim olhar este que pudesse compreender que a aluna necessitava de atenção, maior, talvez por ter alguma

dificuldade de aprendizagem [...] (Marina, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Para ela, a falta de sensibilidade e a incapacidade de observação levaram a professora a adotar uma medida precipitada e compactuar com o ato.

Marina compartilha, ainda, sua concepção do papel do professor:

Continuo defendendo a tese de que somos agentes de mudanças, em se tratando de educação penso que devemos ter olhares para situações assim” (Marina, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

Em outras palavras, o papel do professor vai além da transmissão dos conteúdos. Frente aos casos de violência física ou simbólica, precisa posicionar-se, tomando medidas para a resolução do problema.

Pelo exposto, Marina denuncia que a omissão por parte da professora contribuiu para as práticas de discriminação na sala. Isso reforça o entendimento sobre o papel do professor em sala de aula. Essa é uma compreensão aparentemente muito óbvia, mas não é incomum a ideia – que permeia a sala de aula e os corredores da escola – de que os problemas em discussão são de responsabilidade de outros (família, direção, etc.) e pouco têm a ver com o professor da sala. Compreender qual o papel docente torna-se um elemento muito importante no processo formativo.

Essas interações analisadas giraram em torno das possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à resolução de problemas e conflitos gerados com base na diversidade. O compartilhamento dos professores permitiu a aquisição de aprendizagens sobre estratégias de ensino, assim como sobre o papel do docente frente às situações elencadas. Os diálogos a seguir concentram-se na socialização de práticas de ensino com enfoque na elaboração do planejamento para atendimento às necessidades específicas dos alunos.

Sobre este assunto, Marina destaca a necessidade de se planejarem as aulas tendo um olhar para as inter-relações em sala e para a necessidade de aprendizagens específicas de cada aluno. Nesse caso, ela compreende que trabalhar com a diversidade implica respeitar as particularidades, assim como as necessidades de aprendizagem. Isso significa acolher e incluir o aluno nos âmbitos da sua cultura e de tais necessidades.

Quanto à socialização, trabalharia respeito mútuo, pois para contemplar a diversidade em sala de aula vejo a necessidade de um olhar diferente a cada dia para com o conteúdo planejado e para com o aluno a ser atendido. Exemplifico dizendo que é primordial o respeito e a dedicação professor/aluno e aprendizagem/planejamento; Ação/reflexão/ação para que o aluno possa ter o direito de aprendizagem significativa (Marina, Fórum 2.1 - Conversando sobre diferenças, 2018).

De acordo com seu relato, o trabalho com a diversidade deve ser uma preocupação constante, e não deveria estar ligado somente às ocorrências. Além disso, tão importante quanto

as questões de discriminação ou preconceito, é que o direito à aprendizagem seja garantido, na medida em que o professor dirija um olhar cuidadoso às necessidades de todos os alunos. Nesse caso, Marina desenvolve um ensino visando a educação de qualidade ao mesmo tempo em que preza pelo atendimento “[...] à diversidade dos estudantes, com vista à inclusão de todos”. (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2020, p. 156).

Com base nisso, seu planejamento inicia-se com atividades de identificação dessas necessidades por meio de um trabalho de sondagem e de identificação das dificuldades diversas dos alunos, seguido de estratégias diferenciadas, registro e encaminhamentos.

Faria a sondagem da turma durante os primeiros 30 dias de aula e neste período, relacionaria quais alunos possuem dificuldades de aprendizagens, problemas comportamentais (disciplina, apatia) e procuraria estratégias de trabalho diferenciadas para atender todos, se necessário fosse, faria relatórios e encaminhamentos ao profissional competente para avaliação. O foco seria em ensino aprendizagem, não deixando de atender nenhum aluno da sala (Marina, Fórum 2.2 – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Com isso, ela dá algumas pistas para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A sua concepção de ensino mantém afinidade com a forma de pensar da PI, que destacou a necessidade de se observar se os assuntos, ao serem discutidos, não estão incentivando a intolerância dentro do grupo.

Trabalharia por meio de atividades diferenciadas para os alunos após a sondagem da turma (assim como citou a colega Marina). Se algum assunto estiver sendo tratado de forma desrespeitosa dentro do grupo, como qualquer tipo de intolerância por conta de alguma diferença, por exemplo, buscaria tratar esse conflito por meio da literatura, com uma conversa em roda e mostrando uma história que abordasse o assunto em questão (PI, Fórum 2.2 – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Na descrição dos procedimentos adotados, a PI acrescenta a necessidade de se atentar ao fato das próprias atividades estarem contribuindo para reforçar a discriminação. Isso ganha importância, entre outras coisas, porque assinala que é preciso que o trabalho de sondagem seja feito de forma que as dificuldades dos alunos não sejam motivo para sua exclusão. Comumente, os alunos com grandes dificuldades são rejeitados em trabalhos de grupos ou de duplas, e, em muitos casos, pela própria escola, contribuindo para a não aprendizagem o abandono escolar.

Em se tratando de planejamento para atendimento à diversidade, Gisele acrescenta outras necessidades: pesquisa sobre o conteúdo; adequações curriculares; e planejamento adaptado às necessidades específicas do aluno.

Um planejamento prévio aliado ao estudo e às pesquisas de conteúdos pode otimizar as adequações curriculares, qualificando positivamente as proposições de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais. [...] A partir daí procuro sempre adequar os conteúdos curriculares por meio do planejamento de aulas adaptados às especificidades de cada aluno deste perfil. Percebo também que a prática e as adversidades do dia a dia do trabalho pedagógico fortalecem cada vez mais um

caminho mais direcionado à perspectiva eficaz da inclusão escolar (Gisele, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

Seguindo essa ordem, na compreensão da PE, para que o planejamento contemple as necessidades especificadas de cada estudante, precisam-se abordar alguns itens: a deficiência e as potencialidades; a rotina do aluno; avaliação voltada à verificação do progresso individual; linguagem adequada à deficiência; e o respeito ao aluno e às suas condições.

Minhas atividades são planejadas de acordo com os seguintes itens a serem levados em consideração: Currículo adaptado individualmente levando em consideração as áreas de potencialidades e de maior deficiência; Criação de uma rotina; Comparação do aluno em seu progresso sempre com ele mesmo, e não com os outros. Utilização de linguagem adequada à criança; Respeito do limite do aluno em relação ao tempo das atividades (PE, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

Simone reconhece o trabalho desta PE como exemplar e de grande importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Esse reconhecimento e essa valorização estão fundamentados, também, em sua visão e em seu comprometimento com o ensino de todos os alunos.

Boa tarde PE! Sua prática é maravilhosa, precisamos de mais profissionais como você. No Polo onde trabalho no AEE todas as atividades são desenvolvidas de acordo com o planejamento da professora e adaptadas para os alunos com deficiência de acordo com sua necessidade. São atividades em que todos participam. Infelizmente temos profissionais que orientam atividades especializada somente ao aluno com deficiência e ao meu ver isso também não é inclusão (Simone, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

Assim, observando-se as várias formas de direcionar o trabalho pedagógico para a inclusão de todos os alunos com deficiência, trata-se de um grande desafio para todos os profissionais. Contudo, existem vários caminhos para que os alunos com deficiência sejam acolhidos, respeitados, integrados e tenham o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento garantidos.

Quanto ao entendimento de inclusão, Micaela enfatiza a necessidade de se ir além da inserção física dos alunos com deficiência em sala de aula comum. Para ela, “inclusão” significa a garantia de acesso, a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos.

A inclusão escolar não significa apenas colocar todos os alunos na escola comum, fazendo assim uma inclusão apenas física. A inclusão escolar significa garantir o acesso, a permanência, o aprendizado e o sucesso escolar para todos os alunos, inclusive os com deficiência (Micaela, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

As práticas pedagógicas compartilhadas contemplam a necessidade destacada pela Micaela. Os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver novas formas de conceber o

ensino voltado à diversidade e à inclusão, assim como tiveram acesso a estratégias e formas de trabalhar.

É uma forma de conceber o ensino que vai ao encontro do que defendem Ropoli et al. (2010, p. 9) sobre uma educação inclusiva que “[...] reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Nesse caso, como explica a autora, a escola é tida como um espaço democrático no qual todos os alunos, sem distinção, “[...] constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (IBID). Assim, a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula comum será concretizada, também, por meio da garantia de seu desenvolvimento a partir dos processos de ensino e aprendizagem.

Notadamente, gastamos um tempo considerável apresentando as discussões coletivas sobre a prática pedagógica abordando o tema “diversidade e inclusão”, considerado de difícil trato porque impõe desafios diversos ao trabalho docente. A quantidade de experiências compartilhadas dimensiona a riqueza das interações proporcionadas pelo diálogo intergeracional on-line, no qual todos os participantes encontram um ambiente muito favorável para se manifestarem e expressarem e, ao mesmo tempo, encontram receptividade valorativa e respeitosa.

Esse espaço se configura como cultura de comunidade, expressão criada por Shulman (2004) que designa um dos princípios da aprendizagem. Essa cultura de comunidade incentivada na ReAD pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo e instrução entre os pares e trabalho coletivo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas ou quando apareceram surpresas.

Prosseguindo, as interações compartilhadas a seguir ocorreram no contexto de desenvolvimento do módulo temático “Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”, no qual os participantes foram motivados a desenvolver uma atividade³⁹ em grupo de três participantes, cuja proposta consistia em elaborar um plano de ensino e aplicar em uma turma de uma das professoras. Após a realização da atividade, os participantes deveriam apresentar o

39A referente atividade foi sugerida durante a Unidade 3 - Atividades de Planejamento e Regência, realizada do dia 13/08 a 21/10. A atividade deveria ser realizada em duplas (licenciando e professor experiente ou iniciante) ou trios (professor experiente, professor iniciante e licenciando). No primeiro momento, as duplas ou trios deveriam planejar uma atividade com base na obra “As três Partes”, colocá-la em prática na sala de uma das integrantes do grupo, elaborar um relato de experiência e, por fim, apresentar e discutir a experiência no fórum.

resultado em um fórum e discutir com os colegas. O trio deveria ser composto por uma professora experiente, uma iniciante e uma licencianda.

Quanto à importância da composição do grupo intergeracional – licenciandos, professores iniciantes e experientes –, Souza e Anunciato (2019, p. 1095) explicam que os professores experientes possuem “[...] um repertório complexo de conhecimentos e experiências sobre os desafios da atuação docente e sobre a forma de lidar com eles, podem expor saberes específicos da experiência e mostrar o que é possível ou não concretizar na prática escolar”. Já os professores iniciantes e licenciandos “[...] podem apresentar ao grupo saberes específicos, baseados nas teorias aprendidas na formação inicial ou relativos às vivências dos estágios, ao início da prática profissional e à própria conexão entre ambos”.

A escolha por descrever essa experiência se deve ao fato de ser uma possibilidade de analisar a troca de experiências por meio de uma atividade concreta de sala de aula, que foi planejada em conjunto e colocada em prática no decurso da formação com o propósito de produzir experiências que servissem de base para impulsionar reflexões sobre práticas de ensino.

O diálogo a seguir entre as integrantes de um dos grupos formados para o desenvolvimento da referida atividade refere-se a um dos momentos de discussão onde socializam ideias e sugestões para planejar e executar uma atividade a partir de contextos e realidades diferentes.

Parceiras LI e Simone, vamos planejar? Estou com uma turma do 3º ano e já estou com umas ideias. E você Simone está em sala? Qual ano? Enviei o plano de aula completo no e-mail de vocês, pois aqui não couberam os anexos, ficou muito pesado. Por favor acessem seus e-mails. Quero ver se incluo o Tangram, porém como o tempo é curto não sei se dará tempo, o que vocês acham, está bom assim? Incluímos mais coisas ou retiramos, o que acham? (PI, Fórum 1.6 – Avaliação das aprendizagens e socialização dos relatos de experiências, 2018).

Utilizando-se o correio eletrônico, as ideias e as sugestões foram acessadas por todas: fazer escolhas de estratégias, turmas, procedimentos da execução, distribuir funções, e, com base no comum acordo, colocar em prática um plano conforme as orientações recebidas. A atividade foi executada com uma turma da PI e todo o desenvolvimento e resultados foram registrados e compartilhados por meio de um relatório e discussão no fórum.

No diálogo abaixo, é de se compreender que a atividade descrita realizada de forma colaborativa trouxe resultados positivos, tanto para os alunos quanto para as participantes.

Olá Simone, que bom que os alunos estão gostando, eu também estou aplicando e comecei a montar o relato de experiência, vamos discutindo o andamento para formarmos juntos o relato, incluindo as nossas experiências (PI).

Olá queridas! Adorei fazer parte deste grupo. Professoras bem criativas. Obrigada por compartilhar ótimas ideias (Simone, Fórum 1.6 – Avaliação das aprendizagens e socialização dos relatos de experiências, 2018).

Durante a entrevista, ao falar sobre as contribuições do diálogo intergeracional, Simone deixa suas impressões sobre a atividade descrita acima e revela uma postura acolhedora com relação à PI.

E como tinha professores experientes e iniciantes. A iniciante pediu – posso tirar as fotos de minha sala? Falei pode, fica à vontade! Pode sim com certeza. Tanto é que nós planejamos, fizemos tudo certinho (Simone – Entrevista Narrativa).

O acolhimento e a valorização das ideias e do trabalho da PI, confiando que esta colocasse as atividades realizadas por ela como material para análise e discussão no fórum, é uma forma de valorização do trabalho coletivo, cuja experiência proporciona trabalhar com diálogo, com aceitação, além de olhar um objeto a partir da visão do outro e compartilhar sucessos e frustrações.

Simone, na condição de professora mais experiente, colocou-se em uma postura acolhedora com relação à PI, demonstrando ter consciência da necessidade de dar apoio, permitindo que a atividade a ser utilizada fosse a da professora iniciante.

E ela ficou tão animada. Ela tinha pego uma licença né nessa época, nunca tinha dado aula e pegou essa licença. Ela ficou muito empolgada e eu não quis tirar isso dela. Eu sempre tive sala de aula e eu achei nesse momento ela se sentir professora. E quando ela pediu para os registros serem da sala dela, eu automaticamente falei – com certeza pode ser da sua sala sim. Nós planejamos as atividades, montamos um plano, e os registros, a foto pode ser da sua sala com certeza. E assim ela ficou muito animada e ficou muito legal (Simone – Entrevista Narrativa).

Dessa forma, Simone exerceu um importante papel no processo de inserção da professora iniciante. O apoio dado durante a realização da atividade coletiva proporcionou à PI a sensação de segurança para desenvolver a atividade e a satisfação pelo resultado alcançado, além de ter adquirido uma aprendizagem nova para si. Na avaliação do módulo, expressou seu contentamento com a experiência vivenciada.

O trabalho desenvolvido em grupo foi muito prazeroso, pois tive duas parceiras de trabalho maravilhosas e muito dedicadas. As atividades foram criadas com parcerias das três, pelo e-mail e WhatsApp. Foi uma experiência única. Obrigada, queridas!!!! (Simone - Fórum 1.6 - Avaliação das Aprendizagens e socialização dos relatos de experiência, 2018).

Podemos inferir, portanto, que as interações entre profissionais de fases distintas evidenciaram, entre outras coisas, que elas se configuram no desenvolvimento de discussões mais democratizadas, na medida em que todos os participantes são desafiados a saírem do

isolamento e se integrarem em uma discussão coletiva, algo não muito comum em encontros de formação presenciais. Fonseca (2010) compreende que as aprendizagens proporcionadas em um ambiente virtual não provêm de um único detentor do conhecimento, uma vez que a coletividade estabelecida neste espaço proporciona ao participante o acesso a diversas fontes, entendendo que todos contribuem para a aprendizagem do grupo.

Quanto à socialização das experiências dos professores, estas são portadoras de saberes originais sobre muitos aspectos do ensino: aspectos do espaço escolar, gerência de sala, estratégias e procedimentos pedagógicos, entre outros. Enfim, configuram-se como um importante repertório e fonte para aquisição e ampliação dos conhecimentos e saberes sobre a prática pedagógica. Como explica Silva (2011), as experiências dos professores são portadoras de saberes sobre o ensino não alcançados pelos conhecimentos científicos.

O diálogo intergeracional on-line possibilitou a socialização de experiências, práticas e conhecimentos a partir de diferentes momentos da carreira e realidades; possibilitou aos participantes o acesso às várias formas de se conceber um determinado tema, além das diferentes formas de se posicionar e desenvolver o seu ensino.

De modo específico, este espaço oportunizou aos licenciandos e professores iniciantes se manifestarem de forma mais tranquila, fato nem sempre possibilitado no espaço escolar. Pelo contrário: em muitos casos, os professores iniciantes se deparam com posturas menos favoráveis a uma participação mais efetiva, o que os leva a ficarem calados, com seus problemas e dilemas.

Assim, encorajou os licenciandos, os professores experientes e os iniciantes a compartilharem suas concepções, suas dúvidas, suas indagações e suas experiências de práticas. Promoveu, dessa forma, reflexões sobre alguns aspectos da educação escolar de um modo geral, tais como a prática pedagógica, posturas assumidas, necessidades e direitos dos alunos, entre outras questões importantes. Evidenciou serem as interações intergeracionais “[...] um caminho para impelir o desenvolvimento profissional docente e ampliar os conhecimentos, as habilidades e as disposições necessárias para ser professor e aprender a ensinar” (SOUZA, ANUNCIATO, 2019, p. 1094).

A ReAD é um espaço on-line de constituição de um diálogo que envolve futuros professores e docentes em diferentes fases da carreira. Esse espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal. A troca de experiências com base na prática pedagógica possibilitou a todos ampliarem seus conhecimentos e estratégias, analisarem e transformarem suas práticas ou adquirirem outras.

Além desses aspectos sobre o ensino e a prática pedagógica, o diálogo intergeracional on-line constitui-se como espaço para os professores discutirem e socializarem seus desafios e dificuldades, como veremos a seguir.

6.3.2 Socialização das dificuldades enfrentadas na docência

Para o desenvolvimento das análises dessa subcategoria, utilizamos das narrativas produzidas na participação do módulo “Diversidade e Inclusão”, do qual participaram Gisele, Simone, Marina e Micaela, e também o módulo “Início da Docência”, que teve como participantes Gisele e Micaela.

Para iniciarmos as análises, que têm como foco às dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência, recordamos algumas questões que foram discutidas no referencial teórico, dentre elas, as condições de trabalho docente, o ciclo de vida profissional, a expertise do professor e aprendizagem colaborativa.

No primeiro caso, a literatura aponta que o exercício da docência, tratando-se de modo mais específico da Educação Básica, se desenvolve em meio a grandes dificuldades. Conforme discutido por Gatti (2012), apesar das ações empreendidas nos últimos 20 anos, a situação da profissão docente no país tem se caracterizado pela precariedade. Os problemas na Educação Básica estão ligados à infraestrutura inadequada, formas mais flexíveis de contratação, instabilidade no emprego, baixa remuneração, entre outros (OLIVEIRA, 2020).

Os problemas apontados tendem a ter mais impactos na fase inicial da carreira docente, quando os professores iniciantes acabam recebendo as salas mais difíceis, turmas mais complexas e numerosas, e são submetidos a contratos de trabalho precários e instáveis (RIGOLON, PRÍNCIPE, PEREIRA, 2020). Quanto aos professores experientes, embora tendam a atuar em condições mais favoráveis em comparação aos iniciantes, eles também enfrentam os problemas com infraestrutura inadequada, insuficiência de recursos materiais, acúmulo de cargos, dupla jornada, baixos salários, violência na escola ou dentro da sala de aula, etc. (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2000; GATTI, 2012; AQUINO, 2009; OLIVEIRA, 2020).

Ainda, de acordo com os estudos sobre ciclo de vida profissional, as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência podem ser mapeadas de acordo com as distintas fases da carreira (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; SIKES, 1995). Com base nesses autores e em outros como, Corsi e Lima (2005) e Lima et al. (2007), os iniciantes, além das condições de trabalho docente desfavoráveis pela falta de investimento e políticas

desfavoráveis, têm seu trabalho marcado pela solidão, insegurança, falta de apoio institucional, incertezas, entre outros.

Por outro lado, de acordo com os estudos do ciclo de vida profissional, na medida em que o professor vai acumulando tempo de experiências, as dificuldades com o ensino tendem a serem menores. Berliner (1888; 2004), Galvão (2003) e Galvão, Perfeito e Macedo (2011) concordam que o acúmulo de vasto conhecimento e capacidades permitem ao professor experiente lidar com as dificuldades e os problemas por meio do uso de diferentes estratégias, apoiando-se em diferentes fontes de informação. Eles demonstram mais confiança e segurança para lidar com os desafios.

Contudo, havemos de considerar que o ensino ocorre em meio às muitas dificuldades provenientes de situações diversas, fato que faz com que os docentes, de um modo geral, se deparem com algum tipo de dificuldade, como as dos professores experientes que precisam “[...] lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos” (TANCREDI, 2009, p. 43). Assim, embora haja diferenças quanto as dificuldades do exercício da docência e as formas de lidar com elas, se comparado professores iniciantes e experientes, estes também têm dificuldades e podem sentir angústias, frustrações e desencantos conforme apontados pelos estudos sobre ciclo de vida profissional.

Quanto ao aspecto da aprendizagem colaborativa, a ReAD possibilita o intercâmbio on-line de profissionais por meio do diálogo intergeracional, que consiste na integração de profissionais que se encontram em fases distintas da carreira docente e que provêm de diversas regiões, ou seja, que vivenciam realidades vinculadas a desafios que se diversificam também, conforme os contextos em que ocorrem (LAGOEIRO, 2019; SOUZA, ANUNCIATO, 2019; SOUZA, ANUNCIATO, REALI, 2020). O ambiente favorável propiciado pelo diálogo intergeracional on-line possibilitou aos participantes exporem abertamente suas dificuldades, suas frustrações e sua necessidade por encontrarem receptividade e respeito por partes dos pares. Além disso, nesse diálogo, possibilita-se o desenvolvimento de ações colaborativas.

Consideramos que a educação possui desafios e enfrenta problemas que podem ser generalizados. A forma como cada sujeito lida com eles pode vir a ser uma contribuição, se ampliar a compreensão desses problemas e desafios e se diversificar as ações e os caminhos para possíveis soluções. Nesse caso, as experiências, exitosas ou não, quando compartilhadas, podem promover aprendizagens e uma compreensão mais ampla da realidade educacional, bem como proporcionar mudanças ou transformações favoráveis à educação em uma abrangência maior.

Ancorada nessa ideia, a análise dos dados organizados na presente subcategoria visa discutir sobre alguns aspectos da educação e do ensino, tomando como referência as experiências, os conhecimentos e as concepções dos professores e dos licenciandos quanto a algumas questões que permeiam o exercício da docência.

Isso posto, o passo seguinte será o de apresentar as análises das interações on-line entre os licenciandos e professores iniciantes e experientes, com o foco na socialização de suas dificuldades encontradas no exercício da docência ou em período de estágios e as posturas e ações colaborativas.

A análise desta subcategoria permitiu visualizar alguns elementos importantes para a compreensão do trabalho docente quanto aos desafios enfrentados pelos professores, não somente os que estão iniciando a carreira, mas também os que já possuem longa jornada de atuação.

As narrativas utilizadas foram coletadas principalmente com base nas interações estabelecidas no estudo do módulo temático “Diversidade e inclusão”, tema que gerou discussões muito enriquecedoras. A inserção de alunos com deficiência em sala de aula comum tem se tornado um conjunto de desafios de toda ordem: questões estruturais, falta de recursos humanos e materiais, falta de formação específica, entre tantos outros. Em relação ao ensino, as dificuldades têm sido apontadas por todos os profissionais, independentemente da realidade, do tempo de carreira ou da função.

As análises das discussões sobre essa questão contribuirão, entre outras coisas, para a identificação dos desafios enfrentados a partir dos pontos de vista situados no tempo e em contextos distintos, assim como para uma melhor compreensão do modo como os professores enfrentam tais desafios.

Para o desenvolvimento das análises, como temos realizado, optamos por trazer os relatos dos participantes com quem os sujeitos interagiram, mas garantindo o sigilo de suas identidades. Os nomes que aparecem são fictícios. Dessa forma, a seguir, apresentaremos diálogos que trazem elementos importantes ao propósito da pesquisa.

Iniciamos com a interação entre uma PI e Simone. O contato entre elas evidencia a importância do diálogo intergeracional para o desenvolvimento de compreensões sobre o exercício da docência e o ser professor. Ao socializar suas dificuldades – que vão ao encontro daquelas apontadas pela literatura e pela pesquisa: sentimento de frustração, dificuldade de lidar com alunos com deficiência, insegurança ao planejar e executar uma atividade, etc. – a PI revela uma concepção de professor experiente muito comum entre os iniciantes: profissional completo que tem todo o domínio das situações.

Olá Simone, admiro seu relato como professora com experiência em inclusão de alunos com deficiência. Acredito que seja comum o sentimento de frustração de alguns professores no início da carreira ao ter que lidar com os alunos da Educação Especial e não saber como fazê-lo, por quais caminhos seguir, ou as atividades prescritas não ocorrerem na prática como o professor havia idealizado. Você teve sentimentos parecidos no início da sua profissão docente? Se teve, como lidou com eles? (PI, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

As questões elencadas remetem a uma visão de professora experiente cujas dificuldades fazem parte do passado, ou seja, à medida que o professor avança em sua carreira, as dificuldades frente ao ensino vão diminuindo progressivamente conforme apontado pelos estudos sobre ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; SIKES, 1995). A resposta dada pela Simone possibilitou à PI adquirir alguns conhecimentos sobre o ser professora experiente e o exercício da docência, entre eles, o de que professor experiente é profissional que também enfrenta dificuldades, que está sempre superando desafios e que precisa estar em estudos permanentes e comprometido com a aprendizagem dos alunos.

Olá! Tive muitas dúvidas e ainda tenho, porém agora procuro lidar da melhor forma de acordo com a situação. Lecionei por 15 anos no ensino fundamental, mas sempre tive uma visão diferenciada para as crianças com deficiências. Sempre gostei de pesquisar, procurar entender a deficiência [...] foram muitos os desafios, tudo novo e me senti novamente no início de carreira. Porém nunca desisti e continuo buscando o melhor para essas crianças (Simone, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

Ao compartilhar a experiência que possui trabalhando com alunos com deficiência, Simone destaca algumas questões que serviram de aprendizagem para a PI e demais participantes. Primeiramente, as dúvidas são um componente muito presente na docência; elas permeiam todo o percurso de trabalho do professor, não sendo uma marca somente de uma etapa da carreira, como o início da docência, mas de todas as fases da carreira profissional, independentemente do tempo de atuação. A diferença é que o professor experiente consegue lidar com elas da melhor forma e de acordo com a situação (BERLINER, 1888; 2004).

Em segundo lugar, seus desafios foram enfrentados por meio de seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos, por meio da busca por conhecimentos, e a mesma se valeu dos conhecimentos e aprendizagens acumuladas, concordando com Berliner (2004) quando descreve que o professor *expert* recorre ao repertório construído para lidar com problemas que enfrenta e com Marcelo (2009), ao defender que a aprendizagem docente faz-se necessária durante todo o percurso da carreira profissional, embora os interesses e as necessidades se diversifiquem conforme as fases da carreira.

Em outro diálogo, uma LI compartilhou a dificuldade que teria diante da necessidade de planejar uma aula para aluno com deficiência. As discussões no grupo interativo a

impulsionaram a refletir sobre uma situação concreta de ensino, fazendo emergir muitas questões.

Pensar uma aula adaptada para um aluno que necessita de um atendimento individual especializado, de acordo com as suas características e possibilidades é algo muito difícil para mim, pois foi a primeira vez que de fato parei para pensar que muito provavelmente terei um aluno com deficiência em minha sala, quando eu finalmente exercer a profissão docente. O que farei com essa criança? Por onde começar a pensar as atividades? De onde partir? Eu realmente não sei o primeiro passo. Como realizar uma atividade que de fato contemple as necessidades desse aluno e dos demais? (LI, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

As dificuldades relatadas pela LI foram constatadas, também, em uma das pesquisas realizadas por Sarti e Bueno (2017) com alunas em cumprimento de estágio, no qual demonstraram dificuldades em antecipar o que é necessário para uma aula, bem como as necessidades dos alunos e reações destes diante das aulas. Essa pesquisa indicou que o trabalho de apoio dos professores experientes foi de suma importância para compreenderem muitos aspectos do trabalho docente.

Quanto às dificuldades da LI, Simone reforça a ideia de que as dúvidas fazem parte da trajetória docente; elas são inerentes ao trabalho do professor, mas podem ser superadas. Sua experiência na docência produz um sentimento de segurança e confiança para lidar com as dúvidas e desafios e escolher quais caminhos trilhar para enfrentá-los, como defendido por Huberman, (1992); Gonçalves, (1995); Sikes, (1995). Dois desses caminhos são o investimento em estudo deliberado (GALVÃO; PERFEITO; MACEDO, 2011) e a persistência para a compreensão dos problemas enfrentados, além da necessidade do comprometimento profissional e da relação da reflexão persistente sobre a prática pautada na teoria

Boa tarde Gabriela! Quando li o que você escreveu, lembrei do meu início de carreira, tive todas essas dúvidas e outras. Não é fácil, porém quando o profissional é comprometido ele irá buscar soluções e sempre estará buscando algo novo, diferente em prol do seu aluno, mesmo diante de tantas barreiras. Os estudos, capacitações nos ajudam muito, mas é na prática do dia a dia e persistência que achamos uma solução (Simone - Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

Momentos de interações como estes tornam-se profícuos para a formação docente, uma vez que os licenciandos podem discutir e refletir sobre um determinado tema com base na realidade e na prática, o que pode culminar em aprendizagens sobre o exercício da docência com base em conhecimentos já experimentados e validados pela prática.

Partindo das pesquisas de Sarti (2009), as interações de licenciandos com professores em exercício contribuem para que os futuros docentes compreendam o universo escolar sob a ótica daqueles que vivenciam situações concretas de ensino desenvolvidas nos espaços onde irão atuar. Possibilitam, ainda, que vivenciem aspectos do cotidiano da escola e da atividade

docente em sua multiplicidade (dificuldades, acertos, superações, necessidades, etc.), ampliando, dessa forma, sua compreensão sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, Simone contribuiu para a aprendizagem da LI de que a experiência por si só não é suficiente para o exercício da profissão; é preciso persistência, dedicação, buscas e estudos. O exercício da docência requer a integração da experiência e dos conhecimentos teóricos, questão que ainda gera certos conflitos na educação, visto que, na maioria dos casos, existe uma sobreposição de uma sobre a outra. A esse respeito, ela exalta a necessidade da articulação entre esses dois elementos.

A concepção de professor experiente expressa por Simone, profissional que possui dificuldades e que precisa superar desafios por meio de estudos e reflexões, é compartilhada pela Micaela em um diálogo com a LI, que socializou suas angústias ao pensar em trabalhar com grupos de alunos de diferentes níveis de hipóteses de escrita.

Estou me formando professora, último semestre, portanto, a maior dificuldade por eu ser inexperiente, refere-se ao agrupamento com os alunos nos diferentes níveis de hipótese de escrita (silábico com valor sonoro convencional em vogais com silábicos e silábicos com valor sonoro em consoantes, silábico-alfabético com alfabético). Sinto-me angustiada ao pensar que teria que mesclar os alunos de diferentes níveis, como a professora fez, pois foram poucas as vezes que experientei, e em circunstâncias diferentes (LI, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, 2018).

A situação de ensino compartilhada pela LI requer alguns conhecimentos por parte do professor, tais como: compreensão sobre hipóteses de escrita, conhecimento dos níveis em que cada aluno se encontra e conhecimento e domínio de estratégias de ensino, por exemplo.

Frente à manifestação da LI, Micaela explica que, como professora experiente, também encontra grandes dificuldades para planejar e executar atividades que atendam às diversas necessidades dos alunos e trabalhar com agrupamentos, como foi destacado.

Também me sinto angustiada quando preciso formular atividades em diferentes níveis de escrita. É muito desafiador planejar. [...] mais desafiador é montar os agrupamentos e dar conta do recado de uma sala de aula com 30 alunos, onde as atividades são diferenciadas (Micaela, Fórum 3.3 – Analisando um plano semanal de ensino, 2017).

As dificuldades reveladas por Micaela vão ao encontro do que escreve Tancredi (2009), de que os níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes, novas situações e contextos, convertem-se em dificuldades e angústias também para os professores experientes. Revela, ainda, o impacto das condições de trabalho e de salas superlotadas (SOUZA, LEITE, 2011) para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a diversidade de necessidades dos alunos.

A postura da Micaela em assumir que, mesmo sendo experiente, encontra dificuldades diante da necessidade de planejar atividades para alunos com deficiência é de grande importância para a formação do licenciando, porque o ajuda a compreender que a constituição da docência ocorre por meio de superações diversas e isso independe da fase da carreira.

Ao se colocarem como profissionais experientes que encontram dificuldades, Simone e Micaela transmitem às licenciadas e às professoras iniciantes uma concepção de docente como profissional cuja identidade está em constante construção, que deve estar ciente de suas limitações e aberto a novas aprendizagens.

Quanto às dificuldades enfrentadas na docência, sob a perspectiva dos estudos sobre ciclo de vida profissional, Huberman, (1992); Gonçalves, (1995); Sikes, (1995), podemos afirmar que muitas das dificuldades enfrentadas por professores iniciantes são também sentidas por experientes, porém o tempo de atuação, acúmulo de experiências e o investimento em estudos contribuem para que elas causem menor impacto sobre seu trabalho e sejam solucionadas com mais facilidade.

A postura que assumem frente ao papel da docência e a forma como se comprometem com o investimento em estudos e reflexões sobre seu trabalho permitem qualificar essas duas professoras como *expert*, status alcançado por meio de estudos deliberados ao longo do tempo, de reflexão sobre a prática, entre outras coisas (GALVÃO, PERFEITO, MACEDO, 2011). Nesse caso, a expertise se configura, não pela ausência de dificuldades, mas pelas formas como se lida com questões difíceis da educação: persistência, estudos, reflexões, utilização de meios variados para resolução mais eficaz, entre outros.

Além de ter uma sensação de alívio, as professoras iniciantes e licenciandas tornam-se cientes de que as dificuldades encontradas frente ao processo de ensino produzem conhecimentos sobre o exercício docente, como compartilhado pela PI:

[...] quando ouço um professor dizer que também enfrenta as mesmas angústias fico um pouco mais aliviada, quem sabe este repensar e trocar de experiências nestes processos nos ajudem a esclarecer um pouquinho mais este assunto (PI, Fórum 3.3 – Analisando um plano semanal de ensino, 2017).

Isso é um indicativo, entre outras coisas, da importância de se valorizarem e se viabilizarem os momentos em que os professores possam compartilhar suas experiências. Como ensina Tardif (2011), para atuar, o professor apoia-se em conhecimentos e saberes diversos, que, em muitos casos, não foram ofertados na formação inicial. Ao manifestar que para si foi um alívio, PI denuncia que não teve acesso a tal conhecimento em sua formação inicial.

Tendo suas dificuldades acolhidas e respeitadas, os participantes sentem-se encorajados a apresentá-las ao grupo. A LI socializou uma situação de ensino na qual se sentiu insegura quanto ao modo de realizar uma atividade, e que acabou encontrando na pesquisa na internet uma forma de resolução do problema.

Pensando sobre o primeiro estágio que realizei, assim como relatado na atividade anterior, vivi uma situação em que os alunos tinham que desenvolver uma atividade de matemática, no 4º ano, que eu não me recordava de como era feita. A princípio, o primeiro questionamento que me fiz foi: o que fazer para dar conta de todos os conteúdos? A saída que encontrei para tal situação foi pesquisar no Google para ter uma ação mais rápida (LI, Fórum 2.2 – Características do início da docência, 2017).

Frente a esse fato, Gisele transmite-lhe alguns saberes sobre o assunto. A internet tem se transformado em um importante recurso frente à necessidade imediata de conhecimentos. Sem desmerecer tal opção, Gisele indica outras possibilidades de apoio para superação de desafios do ensino.

Oi! É verdade. A insegurança é um ponto bastante relevante que corrobora com a fragilidade emocional do professor. Por isso, acredito que o diálogo constante e o trabalho no coletivo são capazes de sanar esta dificuldade (Gisele, Fórum 2.2 – Características do início da docência, 2017).

Embora as buscas individuais sejam necessárias e contribuam para o exercício da docência, o trabalho coletivo precisa ser valorizado como forma de enfrentamento dos desafios. A individualização do trabalho docente é uma marca que tem se materializado por meio da atuação solitária do professor. A intervenção da Gisele em um momento de formação de uma futura professora indicando outros caminhos torna-se valiosa, entendendo que a educação escolar requer, cada vez mais, um pensamento e postura abertos à valorização da coletividade no aspecto do trabalho e formação (OLIVEIRA, GAMA, 2014).

O ambiente propício à socialização proporcionou à LI, também, relatar suas dificuldades quanto ao planejamento de atividades.

Tive bastante dificuldade para realizar o plano⁴⁰, sempre me questiono se as atividades, o tempo, etc. estão adequados [...] ao estar em uma sala com alunos com Síndrome de Down, espectro autista, entre outras deficiências, por onde começar a tentar ajudar esse aluno? Como elaborar atividades? (LI, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Nesse caso, assim como naqueles apresentados anteriormente, nota-se que as dúvidas, as dificuldades e os dilemas compartilhados encontram uma receptividade e algum tipo de apoio no grupo, seja por meio do recebimento de uma atenção do outro, ou de uma sugestão, de um

⁴⁰ Atividade. Tarefa 3.2 – Elaborando um Plano Semanal de Ensino, módulo Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino, 2017.

exemplo de prática, etc. Compartilhar no grupo intergeracional não é gritar em um vazio; o acolhimento das indagações, das dúvidas e das dificuldades o caracteriza como um espaço acolhedor, no qual as dificuldades ligadas ao ensino encontram, de fato, ações proativas e colaborativas.

Assim, as dificuldades socializadas pela LI foram acolhidas pela Marina, que procurou tranquilizá-la e, ao mesmo tempo, transmitir-lhe alguns saberes sobre o exercício da docência. Dentre as aprendizagens possibilitadas está o fato de que os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do ensino são produzidos, também, durante o processo de trabalho, por meio das experiências e práticas, dos estudos contínuos, entre outras formas.

Boa tarde, fica tranquila quanto às suas dificuldades, com o passar dos anos e no dia a dia você adquire conhecimentos e práticas para lidar com o trabalho docente. Os cursos ao longo da carreira nos auxiliam um pouco, mas, é na prática diária que você irá tirar as dúvidas e acredito que será eternamente grata com a aprendizagem na prática (Marina, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Sua forma de compreender e pensar sobre as dificuldades, dando valor às experiências acumuladas e aos conhecimentos adquiridos, corrobora os estudos sobre o ciclo de vida profissional de Huberman (1992), Gonçalves (1995) e Sikes (1995) e sobre professor *expert*, de Berliner (1988, 2004), nos quais a carreira do professor evolui e, em cada etapa, tende a sentir e enfrentar as dificuldades de uma maneira mais tranquila e efetiva, utilizando-se de maior repertório e estratégias.

Também, Marina expressa sua compreensão da formação inicial, entendendo-a como uma preparação para iniciar a docência. Segundo Nóvoa (1992) e Marcelo (2009), a formação inicial deve ser entendida como uma etapa na formação profissional, que se opera durante toda a carreira docente. É necessária a integração do docente em processos formativos contínuos, visto que muitos desafios necessitam de uma compreensão a partir de seu contexto para se planejarem atividades mais assertivas.

A valorização da formação contínua é expressa em seu diálogo com a PE, no qual revela que também possui dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência, mas que, como defendido por Berliner (1988, 2004), o acúmulo de experiências e conhecimentos lhe proporciona melhor preparo para lidar com novas demandas e realidades.

Boa noite, na verdade não tenho facilidade em trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, acredito que a vivência de sala de aula, os diversos cursos feitos durante os 24 anos de trabalho e a persistência me dão a oportunidade de poder conseguir atender casos diversos (Marina, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Semelhante à postura da Marina, que assumiu não encontrar facilidades em trabalhar com alunos com deficiência, a Micaela também manifestou suas dificuldades em um diálogo com um PE, no qual defende a busca por conhecimentos como meio de superação dessas dificuldades.

Para você que tem uma vasta experiência na Educação Especial não é fácil, imagine para minha pessoa que nunca teve aluno com necessidades especiais em sala de aula e quando cursei magistério/ pedagogia não tive nenhuma aula acerca do assunto. Hoje, o que me resta é correr atrás das formações continuadas, pois a qualquer momento posso ter uma criança matriculada em minha sala de aula. (Micaela, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

As revelações de Marina e de Micaela quanto às dificuldades enfrentadas por conta de uma situação nova – desenvolver ensino para alunos com deficiência – vão ao encontro do que defende Tancredi (2009): as situações novas ou as responsabilidades de ensino diferentes daquelas já desempenhadas podem configurar-se no início da docência. Nesse caso, isso pode ocorrer com profissionais que já possuem longo tempo na carreira.

Assim, as dificuldades comumente entendidas como características do início da docência podem ser sentidas, também, por aqueles que assumem classes, séries, níveis de ensino ou ainda precisam ensinar novos componentes curriculares ou atuar em contextos diferentes (TANCREDI, 2009). Contudo, havemos de considerar que a forma como cada professor lida com essas dificuldades depende de muitas coisas, dentre elas, o tempo de experiência na docência, que pode contribuir para que elas sejam minimizadas ou eliminadas. Os professores que possuem longo tempo na docência conseguem mobilizar vários recursos e outras experiências para resolução de um problema (GALVÃO, 2003).

A socialização das dificuldades no grupo intergeracional contribui, também, para que elas fossem analisadas sob outras perspectivas.

Observando-se o fato de que os professores experientes também possuem dificuldades ao desenvolver o ensino para atender alunos com deficiência, torna-se oportuno verificar em que se assentam essas dificuldades. Quanto a isso, os relatos analisados revelaram que os professores experientes atribuem a dois fatores principais: a falta de formação e as condições de trabalho expressas pela falta de estrutura.

No que diz respeito à primeira, as professoras Simone e Micaela dirigem os olhares para a formação inicial, na qual, segundo elas, não foram oferecidos conhecimentos suficientes.

Na formação inicial quase não ouvi falar de inclusão (Simone).

Minhas formações de Magistério e Graduação em Pedagogia não houve a inserção de disciplinas que tratavam Educação Inclusiva. Pesquisas apontam que as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores

desconectada da realidade dos alunos (Micaela, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Assim, um dos percalços relatados por elas, semelhante ao entendimento de Gisele, apontam para a formação inicial, cujo estudo não lhe garantiu a aquisição de conhecimentos que lhe permitissem ter uma melhor preparação para desenvolver o ensino inclusivo. Isso faz com que exista a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, como anteriormente foi defendido por Gisele, a qual relatou que, devido às dificuldades enfrentadas com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a levou ao aprofundamento de conhecimento sobre o tema (Gisele, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Ao porem em questão a formação inicial, as professoras experientes contribuem para se refletir sobre o papel da formação nessa fase da carreira docente, preparação para o exercício. Elas apontam para a formação inicial como justificativa para a falta ou insuficiência da formação para lidar com uma realidade que vem à tona após a conclusão da licenciatura. Essas limitações das instituições formadoras frente à preparação dos futuros professores são apontadas por estudiosos como Sarti (2009).

Contudo, é preciso se questionar: como seria possível planejar uma formação para preparar o professor para vivenciar situações ainda não existentes? O mais acertado seria o que já foi posto anteriormente pelos autores Nóvoa (1992) e Marcelo (2009), que defendem que a formação inicial deve garantir uma base para a entrada na carreira e que a inserção em um processo de formação contínua é imprescindível.

Considerando que o exercício da docência ocorre em situações imprevistas e situadas, o investimento contínuo no desenvolvimento profissional deve ser um atributo da carreira docente. Esse fato é compreendido pelas professoras experientes Simone e Gisele:

Os estudos, capacitações nos ajudam muito (Simone, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Senti a necessidade de me aprofundar mais em relação esse tema tão urgente e importante (Gisele, Fórum 2.4 – Ações pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

As professoras experientes, por um lado, situam suas dificuldades de trabalhar com aluno com deficiência nas lacunas deixadas pela formação inicial, mas, por outro, não utilizam tal deficiência de formação para justificar o descompromisso com a aprendizagem desses alunos. Ao contrário, como se expressaram acima, o desafio encontrado foi propulsor de suas buscas por novos conhecimentos. Com isso, para licenciandos e demais profissionais, deixam como aprendizagem quais possíveis caminhos para superação dos desafios encontrados na

Educação: articulação entre compromisso profissional e conhecimentos teóricos; reflexão sobre a prática.

Situar as dificuldades à falta de formação adequada não dá conta de explicar uma questão tão complexa. Embora não se possa negar a importância da formação para o desenvolvimento do ensino e para a superação dos desafios, é preciso direcionar o olhar para outros fatores, visto que os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência envolvem muitos aspectos que estão ligados à estrutura, aos recursos e a outras necessidades. Esses outros fatores são apontados pela Gisele como limitadores de sua ação docente.

Além da formação, é necessária uma estrutura adequada para se receber o aluno com deficiência, contando com profissionais habilitados para tal, como agentes cuidadores, professores especializados em educação especial, profissionais da saúde, entre outros suportes necessários para a concretude e o sucesso da inclusão. Porém, muitas vezes esse aparato inexistente na maioria das escolas caracterizando, por sua vez, uma realidade dura e inflexível ao professor que, diante de tal situação sente-se angustiado e indignado, daí o sentimento de impotência e negação ao aluno (Gisele, Fórum, 2.4 - Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Gisele relata as dificuldades encontradas pela falta de um suporte ou de uma estrutura que possibilite um apoio ao professor, que, em muitos casos, vê-se agindo de forma solitária frente ao desafio de ensinar todos os alunos tendo que dar atenção especial a um ou mais alunos de inclusão. Essas dificuldades são compartilhadas, também, pela Simone, em seu início de carreira, quando não pode contar com apoio e recursos pedagógicos voltados para alunos com deficiências, culminando em grandes desafios. Isso permite afirmar que os poucos recursos destinados à inclusão de alunos com deficiência perduram na história da educação, impondo dificuldades diversas aos profissionais da educação.

A falta de estrutura, de recursos materiais e humanos, e as lacunas deixadas pela formação inicial quanto à falta de estudos específicos sobre Educação Especial são indicadas pelas professoras experientes como causas das dificuldades em se desenvolver o ensino voltado para um público-alvo da educação especial. A infraestrutura inadequada das escolas é apontada pelos estudos de Aquino (2009) e Oliveira (2020) como um dos fatores prejudiciais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Enfim, o ensino inclusivo, tão necessário para a democratização do acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento de todos os alunos, é um desafio para todos os profissionais: os que vão iniciar, os que estão atuando há um bom tempo e os que se encontram no início da docência. Todos revelaram que encontram algum tipo de dificuldade para sua realização, contudo, as professoras experientes, embora reconheçam suas dificuldades, revelaram conhecer caminhos mais acertados para a resolução. Isso nos leva a concordar com os estudos sobre o ciclo de vida profissional Huberman, (1992); Gonçalves, (1995); Sikes,

(1995), que defendem que existe evolução a cada fase quanto à solução dos problemas enfrentados.

Dando prosseguimento, a socialização das dificuldades enfrentadas e dos dilemas vivenciados pelos professores – principalmente pelos que estão se preparando para exercer a profissão e pelos que estão iniciando a docência – contribuiu para o despertar de novas formas de atuar no ensino voltadas ao atendimento à diversidade.

Na compreensão das professoras experientes que foram sujeitos desta pesquisa, a questão da diversidade engloba entendimentos diversos, permeia todos os espaços, inclusive o escolar, no qual os impactos, principalmente os negativos, são muito perceptíveis, uma vez que está vinculado a assuntos muito polêmicos. Envolve trabalhar com temas, tais como “[...] religião, raça ou comportamentos” (Simone); e “[...] mistura de raça [...] diversas crenças (Marina, Fórum 2.2 – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Gisele relata que

Esses temas (bullying, machismo, etnias, crenças, feminismo homossexualidade, racismo, etc.) são pulsantes nas escolas. Quase todos os dias, enquanto professora, me deparo com alguma situação acima citada (Gisele, Fórum 2.2 – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Pode-se afirmar que uma quantidade considerável de conflitos pequenos ou grandes que surgem no ambiente escolar está ligada aos temas elencados pelas professoras. São questões que impõem dificuldades a todos os profissionais e relacionam-se à postura assumida pelo professor, à administração dos conflitos gerados pela dificuldade dos alunos de conviver com a diferença, à necessidade de se planejar o trabalho docente de modo que todos sejam contemplados em suas múltiplas necessidades e direitos, entre outros fatores.

O exercício da docência para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos visando a construção de uma sociedade mais inclusiva passa também pela superação dos problemas gerados pelos conflitos ligados à questão da diversidade. Dessa forma, o papel assumido pelo professor no ensino voltado à diversidade é de grande importância à construção de relações proativas para uma convivência com base no respeito às diferenças étnicas, culturais, religiosas ou de escolhas.

A atitude assumida pelo professor frente aos conflitos em sala de aula, elemento de grande importância no exercício da docência, gera muitas dúvidas e dificuldades, principalmente no início da docência, fase marcada por insegurança, incerteza e receios. A esse respeito, as interações possibilitaram à uma PI e à uma LI ampliarem seus conhecimentos sobre o ser professor, bem como sobre a importância de se compreenderem os impactos da diversidade no espaço escolar e nas inter-relações.

No diálogo com Gisele, elas socializaram situações reveladoras de atitudes assumidas por professoras experientes em relação à diversidade. As experiências vivenciadas geraram inquietações quanto à postura de professores experientes em relação à questão.

Um grande desafio que vejo em relação à diversidade do corpo docente é o comodismo em relação ao aperfeiçoamento/estudos constantes que todo professor deve fazer, porém alguns professores mais experientes pensam que já sabem tudo e não precisam se aperfeiçoar mais (PI).

Eu tenho uma amiga de trabalho que tem muitos anos de profissão, tenho muitas trocas com ela, mas ela ainda tem uma visão meio antiga do que diz respeito a gêneros... por exemplo, ela diz que os alunos dela: meninos jamais brincam de casinha (LI).

Os relatos denunciam o comodismo frente à formação continuada, a resistência às questões de gênero e a visão conservadora quando o assunto envolve a questão da diversidade. Conduzem, também, à percepção de que as formas de entender a diversidade estão marcadas por pontos de vista muito distintos: de um lado, os que se colocam favoráveis (como é o caso destes participantes); de outro, os que a veem como um incômodo ou de forma conservadora.

A postura conservadora manifesta pela professora pode ser compreendida a partir da análise da constituição da identidade docente, e, como temos aprendido com Nóvoa (1992) e Tardif (2011), toda a trajetória histórica, as interações sociais e culturais e as crenças adquiridas exercem uma forte influência na forma de ver, pensar e agir do professor. Daí é dada a devida importância à inserção do profissional docente em um processo de estudos e reflexões com vistas a superar, no caso específico, as concepções preconceituosas ou discriminatórias.

Quanto às atitudes assumidas por professores, embora Gisele a veja com muita indignação: “Algo que me causa muito incômodo é a atitude de alguns colegas de trabalho que acabam sendo ora omissos ora extremistas, no sentido mais ortodoxo do entendimento do tema. [...]”, esclarece que no ambiente escolar existe uma pluralidade de ideias, crenças e formas de pensar.

Em meu cotidiano de trabalho percebo o mesmo. Muitos professores já experientes ainda mantêm uma postura mais conservadora em vista da pluralidade, alguns até resistem por princípios religiosos a determinadas aberturas temáticas (Gisele, Fórum 2.2 - Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Quanto à atitude da professora mencionada, Gisele pontua que nem sempre as múltiplas formas de pensar constituem algo benéfico à educação; é necessário observar e identificar o que contribui para a educação inclusiva. Além disso, faz parte da carreira docente estar atento às mudanças que ocorrem e ter consciência da responsabilidade que tem na formação das crianças.

Sua colega ainda não se deparou que os valores de hoje em dia mudaram, que essa criança poderá ser um futuro pai e cuidador de sua própria casa e/ou estrutura familiar (Gisele, Fórum 2.2 - Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

As explicações dadas pela Gisele contribuíram para que a LI acrescentasse ao seu repertório uma nova forma de pensar a diversidade e adquirisse consciência de sua importância dentro da educação.

Não tinha pensado nesse ponto da diversidade do ponto docente, e nossa, como ela é importante! (LI).

Dessa forma, confirma-se a potencialidade das interações por meio do diálogo intergeracional para o desenvolvimento de reflexões, para adquirir consciência do seu trabalho profissional, e para novas concepções sobre o ensino, como defendido por Anunciato et al., (2018).

As interações sobre os casos elencados permitem a compreensão de que os problemas referentes à questão da diversidade são potencializados pela forma como ela é concebida em sala de aula pelos docentes. A resistência por conta de concepções conservadoras converte-se em dificuldades para o professor lidar com a questão. Saber lidar com conflitos em sala de aula contribui para a diminuição do estresse docente e melhora o aproveitamento da aula (tanto para quem ensina quanto para quem aprende).

As interações proporcionadas pelo diálogo intergeracional, pautadas no acolhimento e no respeito, oportunizaram à PI socializar uma situação problemática vivenciada em sala de aula.

No ano passado tive um caso com um aluno que ofendia com palavras os amigos, chamamos os pais para conversar e não melhorou, tentei várias orientações e nada, até que tomei uma atitude (junto com a coordenação da escolar) que até hoje não tenho a certeza se foi correta ou não...só sei que deu resultados, o aluno diminui bastante as ofensas...falamos para os demais alunos ignorarem ele e não conversarem com ele todo dia que ele ofendesse alguém e assim foi por quase 1 mês...até que ele começou a entender que as atitudes dele tinham reflexos e ele quem estava sendo prejudicado. Quando paro para analisar esta situação fico na dúvida se agimos certo ou não, pois de uma forma acabamos excluindo ele, mesmo que a exclusão fosse somente nos dias que ofendessem, como vocês analisam esta situação? (PI, Fórum 2.1 – Conversando sobre diferenças, 2018).

De acordo com seu relato, as medidas tomadas surtiram efeito, mas ficaram as dúvidas, “pois de uma forma acabamos excluindo ele (o aluno que vinha causando problemas com os demais)”. As indagações, dúvidas e dilemas da PI são explicadas por alguns autores como Tardif (2002) e Garcia (1999), que explicam que, no início da docência, os professores tendem a apresentar algumas características que podem ser identificadas neste relato, tais como insegurança, preocupações, processos de tentativas e erros, geração de expectativas e

sentimentos fortes, elevada atenção aos problemas de disciplina, entre outras características, sendo um trabalho marcado pelo tatear constante, como escreve Huberman, (1992).

A PI reflete se a questão era combater um problema, porque, de certa forma, a exclusão continuou existindo. Dessa forma, o compartilhamento de sua experiência a impulsionou a refletir sobre sua ação e avaliar suas escolhas, medidas tomadas. Isso traz à tona algumas ações importantes para o professor: repensar sua forma de ver e modificar sua prática.

A PI apresentou uma situação típica, que comumente gera dificuldades para todos, de um modo geral. São situações corriqueiras de sala de aula, nas quais mesmo os professores experientes encontram dificuldades para encontrar uma resolução. No caso específico que foi compartilhado, as decisões foram tomadas pelo coletivo da escola e serviram apenas para minimizar ou escamotear o problema, pois acabou criando-se outro problema: a exclusão.

Sensível às inquietações da PI, Gisele esclareceu que o caso se tratava de uma situação difícil, e que, diante destas, um professor costuma tentar de tudo. Explicitou que, embora a medida não tenha sido a mais acertada, ela conduziu o aluno à reflexão quanto a suas atitudes.

Olá! Que situação difícil você enfrentou! Na prática tentamos de tudo, mesmo. Já presenciei, muitas vezes, situações semelhantes e, realmente, isso acaba dando certo. Acredito que o fato do isolamento da criança fez com que o mesmo pensasse melhor sobre suas atitudes adquirindo a consciência suficiente para mudar sua conduta. (Gisele, Fórum 2.1 – Conversando sobre diferenças, 2018).

Nota-se que Gisele ensina que, frente a problemas como o socializado pela PI, tentam-se alternativas, que não há receituário, que o professor precisa criar formas para tentar solucionar sem ter uma garantia de que surtirá efeito positivo. Com isso, ela contribuiu para que a PI tivesse a compreensão de que a educação escolar é um campo no qual muitos problemas não são solucionados por meio da aplicação de técnicas aprendidas. Para solução de muitos dos desafios que surgem, o professor recorre ao seu repertório experiencial (BERLINER, 2004) ou aos pares entre fontes diversas (TARDIF, 2011).

O fato socializado pela PI é um exemplo dos muitos conflitos ligados à diversidade que permeiam o cotidiano escolar. As interações com as professoras experientes contribuíram para que ela ampliasse sua forma de trabalhar com essa questão em sala de aula.

Considerando-se que a insegurança quanto às decisões e ao posicionamento frente aos acontecimentos de sala é uma característica do início da docência nas narrativas dos futuros professores e dos professores iniciantes, ter acesso às possibilidades de estratégias para proceder e se posicionar é uma contribuição muito importante para a formação docente.

Os estudos e as pesquisas sobre professores iniciantes apontam para a necessidade de apoio das instituições dentro da escola. Reali, Tancredi e Mizukami (2014) explicam que o

início da docência é marcado por desafios que acabam provocando sentimentos negativos, os quais, muitas vezes, culminam no abandono precoce da profissão.

Frente a isso, o diálogo intergeracional configura-se como espaço de oferecimentos de apoios e tem potencialidade para contribuir para a superação de problemáticas iniciais, gerando sentimentos positivos e a permanência na carreira. A criação de uma comunidade de aprendizagem pode converter-se em perspectivas positivas diante dos momentos de angústias e dificuldades. São observados poucos apoios nos espaços escolares quanto à inserção dos profissionais iniciantes na carreira docente (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014). Os HTPCs, que se configuram como espaço de formação, poderiam ser mais explorados para que professores iniciantes e experientes possam estabelecer um vínculo de trocas, reflexões, aprendizagens e apoio (PLACCO, SOUZA, 2012).

As discussões sobre as dificuldades enfrentadas e situações dilemáticas – trazidas, principalmente, pelos professores iniciantes – permitiram aos sujeitos da pesquisa refletir sobre suas trajetórias, olhando para os dilemas e para as superações do início da docência. Essa imersão nos estudos e nas reflexões coletivas provocou mudanças em sua forma de agir em relação aos professores iniciantes, como expresso pela Gisele.

Mas o mais marcante foi sem dúvida a relação com os pares. No texto os autores afirmam que "Outra fonte do sentimento de descoberta é a aprendizagem com os pares. Mesmo sem o suporte institucional, as professoras mostraram que buscaram apoio em colegas, fossem elas mais experientes ou não. Elas formaram uma verdadeira "rede de ajudas" (Gisele – Fórum 2.2 - Características do início da docência, 2017).

O estabelecimento de grupos colaborativos cria um ambiente favorável ao compartilhamento de práticas positivas, assim como de dúvidas, de dificuldades e de dilemas que são elementos intrínsecos ao trabalho docente. No relato a seguir, a PI expressou suas dificuldades ao trabalhar o conceito de "tempo histórico" com crianças pequenas.

Eu nunca tinha ouvido esse termo: Alfabetização histórica e geográfica e gostei bastante, faz todo sentido! [...] É de uma angústia muito grande para mim a questão da percepção de tempo que as crianças têm, pois elas não têm a real percepção do tempo histórico (PI, Fórum 2.2 – A História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), 2018).

Diante do exposto, Gisele vai ao encontro de sua dificuldade e contribui compartilhando suas experiências e seus conhecimentos sobre o assunto, explicitando como costuma desenvolver o tema e algumas estratégias possíveis.

Olá! De fato, é um desafio desenvolver nos pequenos as noções temporais e espaciais. Acredito que todos nós "penamos" com isso... Gosto de trabalhar esses conceitos utilizando as brincadeiras de imitações ("jogos de papéis") e de regras, onde as

crianças podem se expressar cenicamente, com o intuito de incorporar esses conceitos (Gisele, Fórum 2.2 - A História no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), 2018).

Primeiramente, Gisele esclarece que, de fato, o ensino de tal conceito é difícil para qualquer professor. Com isso, alivia a angústia da PI, uma vez que a tendência é atribuir somente a si tal dificuldade. Depois, sugere a utilização de brincadeiras como forma de assimilação de conceitos como “tempo histórico”, considerando que as crianças pequenas se encontram na fase da ludicidade e, desse modo, a assimilação dos conteúdos pode ser mais efetiva.

A oportunidade de compartilhar e discutir sobre as próprias dificuldades e a dos outros profissionais levou Micaela a refletir sobre a importância das ações acolhedora e colaborativa. Destacou, ainda, que as reflexões contribuíram para o estabelecimento de novas relações com os professores iniciantes com base no acolhimento e no apoio mútuo no próprio espaço de trabalho. Durante a entrevista, relatou que quando um professor adjunto⁴¹ chega à escola ela tenta ajudar, pois entende que muitos “caem de paraquedas” na escola e ficam perdidos. Além disso, procura deixar todo o material organizado e com o planejamento.

Ciente das dificuldades que o professor iniciante encontra para realizar o trabalho docente e da difícil tarefa de chegar a uma escola para substituir um professor experiente, Micaela, quando da necessidade de ser substituída, procura deixar o material, o planejamento e orientações, de modo que a professora substituta não tenha tanta dificuldade. Considerando que a falta de acolhimento e apoio dos pares ou da instituição é um dos problemas enfrentados pelos iniciantes, poder contar com instruções torna-se um grande apoio no exercício do trabalho.

Finalizando, com base nas análises desta subcategoria, o diálogo intergeracional on-line configura-se como um espaço promissor para discussões de questões pertinentes ao campo da educação e do ensino a partir de várias perspectivas, uma vez que os participantes, além de estarem em diferentes momentos da carreira, atuam em realidades diferentes.

Dentre as contribuições identificadas, podemos afirmar que as interações que ocorrem nos espaços on-line se caracterizam pela democratização da produção dos conhecimentos. É um espaço onde todo participante tem o direito de se expressar, é acolhido, respeitado e, de certo modo, correspondido em suas indagações. Isso diferencia tal espaço dos encontros presenciais, que, geralmente, são marcados por uma hierarquização ou monopolização regrada pelo poder, tempo de casa ou nível de formação. Esse tipo de relação caracterizada por sobreposições resulta no silenciamento de grande parte dos participantes e, conseqüentemente,

⁴¹Denominação atribuída aos professores ingressantes na Secretaria em que trabalha.

na diminuição e/ou na desvalorização das diversas experiências e das oportunidades de aprender com o outro e de evidenciar os reais problemas.

As discussões e as interações realizadas nos espaços virtuais por meio do diálogo intergeracional demonstraram ser promissoras, também, para se identificarem os problemas e as dificuldades que os professores encontram no exercício da profissão. Entre as dificuldades reveladas, incluem-se: planejamento de atividades para atender às necessidades específicas dos alunos; resolução de conflitos em sala de aula; atuação profissional com falta de formação adequada e de estrutura; e resistência de professores e de alunos.

Quanto às dificuldades enfrentadas frente ao exercício da docência, às análises indicaram que as professoras experientes, embora possuam longo tempo de atuação, também enfrentam obstáculos, porém, o acúmulo de experiências e conhecimentos contribuem para que consigam lidar com as situações se pautando em um maior repertório e, com isso, encontrando um rol diversificado de caminhos para resoluções de forma mais eficaz.

A colaboração e os apoios identificados nas interações apresentadas ocorreram de diversas formas: manifestação de confiança; solidariedade com a dificuldade do outro; e socialização de experiências, de sugestões e de estratégias. No estudo realizado por Gama (2007), atesta-se a potencialidade formativa de grupos colaborativos, os quais promovem a reflexão sobre a prática docente tanto no nível individual quanto no coletivo. Isso gera aprendizagens que servem como fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades do início de carreira.

O diálogo intergeracional, como vimos, é um espaço no qual os licenciandos e os professores encontram um ambiente favorável e motivador para falar de suas limitações e de suas necessidades. Esse ambiente, sustentado na base do respeito mútuo e da confiança, permite aos professores – iniciantes e experientes – reconhecerem suas dificuldades e suas limitações, passo importante para ocorrerem novas aprendizagens impulsionadas pelos estudos e pelos processos reflexivos. Trata-se de um instrumento importante para se promoverem mudanças na forma de se conceberem o ensino, as práticas pedagógicas, as concepções e as crenças, contribuindo para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009)

Por fim, por meio da análise desta subcategoria, procuramos evidenciar, especificamente, as potencialidades do diálogo intergeracional online para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional docente, objetivo das ações formativas implementadas pela ReAD (SOUZA, ANUNCIATO, 2019).

Com isso, procuramos analisar as contribuições da ReAD para a formação e o desenvolvimento humano profissional a partir do intercâmbio on-line desencadeado pelo diálogo intergeracional entre licenciandos, professores iniciantes e professores experientes.

Passaremos, agora, a analisar suas limitações. Isso possibilita a identificação de elementos importantes para o delineamento e para a organização das atividades formativas, de modo a sanar deficiências ou limitações. Com isso, oferta-se uma formação mais adequada às necessidades e aos interesses dos participantes. Essa questão será tratada a seguir.

6.4 Limitações dos processos formativos on-line

Analisar as limitações da formação desenvolvida em ambiente virtual torna-se necessário e importante para problematizar as atividades formativas desenvolvidas por meio dessa modalidade. A identificação de seus limites possibilita a criação de meios para que a formação oferecida atenda seus objetivos e contemple as necessidades formativas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus participantes.

Para efeito de organização, procuramos verificar as limitações da formação ofertada pela ReAD levando em conta três fatores: as dificuldades impostas pelas condições de trabalho dos professores; o momento e a forma como ocorrem as interações nos fóruns de discussão; e algumas observações dos sujeitos de pesquisa quanto a lacunas e dificuldades enfrentadas. O primeiro, pelo fato de as condições de trabalho impactarem no investimento e no envolvimento dos professores em formação; o segundo, por considerarmos que as **interações** por meio dos fóruns são uma das principais estratégias utilizadas nas atividades formativas; e o terceiro, por julgarmos de grande valor as percepções dos participantes.

6.4.1 Dificuldades impostas pelas condições de trabalho

A respeito das condições em que as interações ocorrem, levamos em conta a concepção de que as condições de trabalho não podem ser desvinculadas do processo formativo docente, visto que elas impactam ou comprometem o envolvimento dos professores. Como foi tratado, os sujeitos desta pesquisa enfrentam grandes desafios para investirem em seu desenvolvimento, por conta das condições de trabalho, mais especificamente: necessidade de acúmulo de cargos, sobrecargas de compromissos, e dupla jornada na realização dos estudos e das atividades (AQUINO, 2009; FARIA, RACHID, 2015; NOGUEIRA, 2012; JACOMIN, PENNA, 2016).

Assim, as participações em fóruns de discussões ou a realização de tarefas durante o desenvolvimento da formação on-line acabam sendo prejudicadas pelas dificuldades que o professor enfrenta para dar conta de todas as demandas próprias do trabalho docente.

Esse fator é evidenciado pelos sujeitos da pesquisa. Embora a formação on-line seja vista como fator facilitador por conta da possibilidade de autonomia do participante em organizar sua participação de acordo com o tempo que possui, Simone indica que o cumprimento das obrigações na formação não ocorre de modo fácil: “Para dar conta de todas as atividades, eu procuro encaixar os momentos para estudos.” A expressão “procuro encaixar” nos faz compreender que o investimento em formação é sempre desafiador para o professor experiente, que, semanalmente, precisa organizar seu tempo para conseguir dar conta dos compromissos.

Dessa forma, argumenta que sua participação na formação on-line ficou prejudicada devido ao acúmulo de cargos, que não lhe permitiu uma participação mais intensiva.

Por ser on-line, não tive dificuldades, porém vários dias e por estar atarefadas por trabalhar em dois municípios, eu poderia participar mais dos fóruns, por trabalhar em dois municípios, foi por isso, mas por participar junto com alunos e professores iniciantes, não teve nenhum problema não (Simone – Entrevista Narrativa).

Sua realidade – sobrecarga de tarefas devido ao acúmulo de cargos, trabalhar em dois municípios e cumprir dois HTPCs – faz com que o investimento em formação ocorra por meio dos cursos em EaD.

Micaela reforça que a organização do tempo é um fator determinante para se efetivar o investimento em seu desenvolvimento profissional. Como já foi apontado pelos demais sujeitos, o acúmulo de compromissos gerado pelo acúmulo de cargos culmina na diminuição do tempo para a realização de atividades durante a participação em formação.

A disponibilidade de tempo é um grande dificultador para estar em formação. Eu adoro tirar um tempo para ler. Mas hoje o que me atrapalha muito é tirar o tempo para os ATPs (Atividade de trabalho coletivo que o professor tem que cumprir semanalmente) em torno de duas horas por semana. [Ela tem que cumprir ATPs em duas escolas]. Os cursos presenciais que eu gostaria de fazer normalmente chocam com os horários dos ATPs. Então a organização do tempo é um grande dificultador para investir em formação[...] (Micaela – Entrevista Narrativa).

A dupla jornada na docência somada à vida familiar acarreta uma quantidade de obrigações para a Micaela: “[...] tem o acúmulo, o planejamento de aula, correção de provas, pesquisar atividades para trabalhar determinado conteúdo, filhos, parte social, tudo isso gera dificuldades [...]”. Essas atividades e compromissos elencados têm um impacto na qualidade da participação em formação.

Assim, os fatores elencados podem ser tomados como elementos externos que têm repercussão no desenvolvimento das atividades formativas no ambiente virtual. Em outras

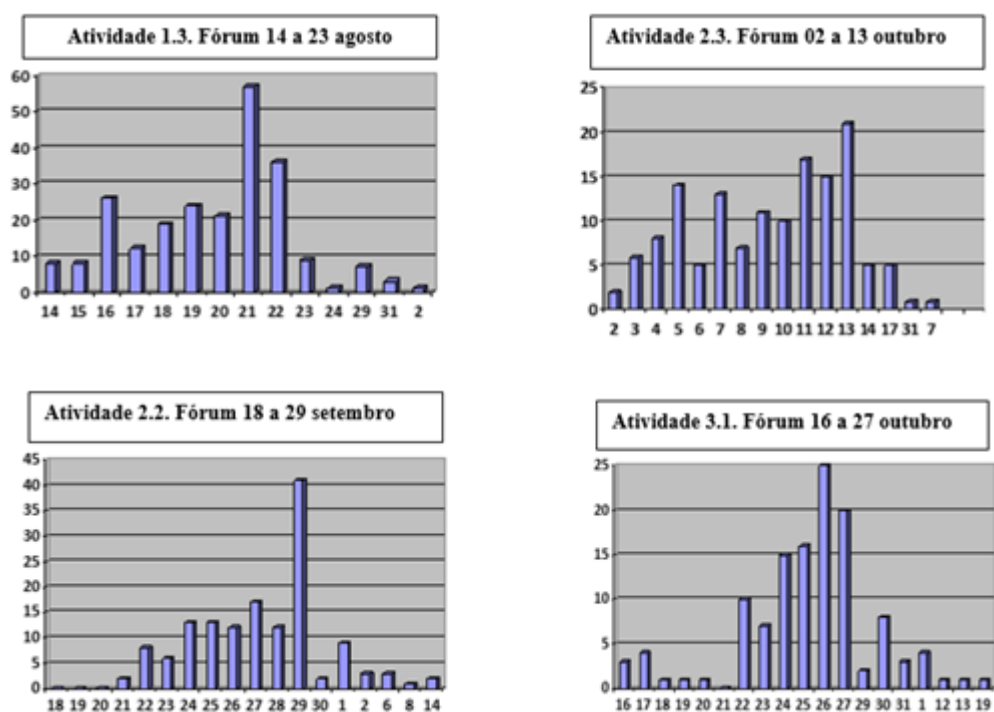
palavras: o momento e a forma como ocorrem as interações e as discussões nos fóruns são influenciados pelas condições de trabalho do professor.

6.4.2 Interações: momentos e formas de sua realização

Em relação ao momento em que as interações ocorrem, elaboramos alguns gráficos utilizando informações coletadas em cinco fóruns sobre a quantidade de postagens em cada um dos dias estipulados para discussão. O levantamento realizado indicou que muitas interações e trocas não ocorreram no prazo estipulado e se concentraram no final da atividade. Em virtude disso, muitas questões colocadas ficaram sem interações, correspondência ou respostas.

A Figura 5 trata da participação em quatro fóruns realizados no módulo “Início da docência, 2017”. Na coluna vertical, está a indicação do número de postagens e, na horizontal, as datas em que elas ocorreram.

Figura 5 - Gráficos participação nos fóruns de discussões do módulo “Início da Docência”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os gráficos permitem identificar que as participações se concentraram nos dois últimos dias, ou seja, existe uma predominância de participações nos penúltimos e últimos dias, com algumas postagens após o término das atividades, pois, como o fórum permanecia aberto por alguns dias, observam-se algumas postagens com atraso. Esse fato tem como uma das consequências a não reciprocidade de alguma questão, dúvida ou ideia compartilhada com

algum colega, visto que, ao final de cada atividade, os participantes tendem a não acessar a atividade anterior, pois sua atenção e preocupação centra na atividade atual.

Considerando-se que um dos principais instrumentos para promover as discussões dos textos ou realizar os debates em torno de alguma questão são os fóruns de discussão – e que, nesse caso, a interação entre os estudantes precisa ocorrer – a participação concentrada nos últimos dias ou após o período estabelecido pode comprometer as interações e minimizar suas contribuições, as possibilidades de trocas, de reflexões e de aprendizagens.

A participação centrada nos últimos dias do período estipulado para a realização das discussões faz com que os participantes com postagens após o encerramento da atividade não tenham suas indagações e contribuições acessadas, refletidas ou valorizadas pelo grupo envolvido nos estudos. Quanto a esse fato, acreditamos que se tratam de aspectos que precisam ser observados durante o desenvolvimento da formação on-line, especificamente a organização e a realização dos fóruns. Quanto ao modo como as interações e as discussões ocorrem, realizamos um levantamento dessas interações procurando identificar sua efetivação, ou seja, o quanto as postagens foram correspondidas.

Para isso, tomando como base cinco fóruns do módulo “Diversidade e Inclusão”, realizado no período de 26/03 a 31/05/2018, fizemos um levantamento do número de interações que foram correspondidas⁴² e não correspondidas⁴³. As informações foram representadas por meio de gráficos. Os gráficos apontam que, de modo geral, existe uma predominância de postagens que não foram correspondidas. Verifica-se que questões ficaram sem ser discutidas e que dúvidas e equívocos ficaram sem ser problematizados, deixando de promover aprendizagens ou novas reflexões.

O diálogo entre os participantes ocorre por meio da leitura de suas postagens, e o não acesso destas faz com que as contribuições não sejam aproveitadas em sua totalidade. A Figura 6 traz uma representação quantitativa das interações das quatro participantes da pesquisa com outros participantes.

⁴² Denominação dada às interações que tiveram *feedback* do tutor ou de algum participante.

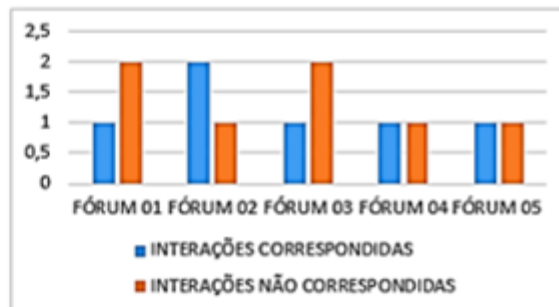
⁴³ Denominação dada às interações que não tiveram *feedback* do tutor ou de algum participante

Figura 6 - Gráficos: representação das interações nos fóruns de discussão.

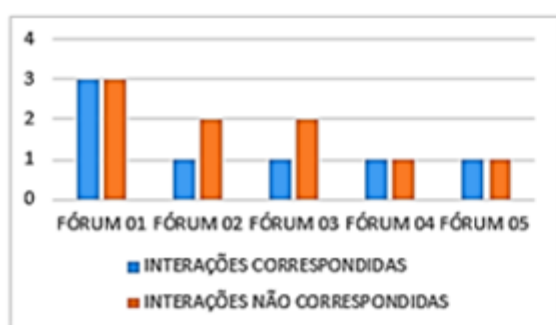
Interações nos fóruns de discussão – Gisele



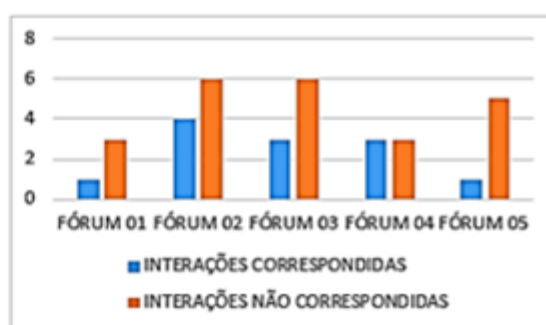
Interações nos fóruns de discussão – Micaela



Interações nos fóruns de discussão – Simone



Interações nos fóruns de discussão – Marina



Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso posto, como vimos ao longo deste capítulo, o acesso às experiências, aos saberes, ao conhecimento e às estratégias de ensino possibilita a aquisição de novas aprendizagens. Assim, quando há interações não concretizadas, deixa-se de contribuir para as reflexões, elemento de grande importância para a formação.

Como explica Mill (2018), a ferramenta “Fórum de Discussão” permite a comunicação assíncrona, não exigindo a participação simultânea, e não se negam as potencialidades dessa ferramenta para o desenvolvimento de reflexões coletivas pautadas nos comentários dos colegas, compartilhamento de suas ideias, experiências, convicções e pensamentos. A análise de dados indicou que os fóruns possibilitaram às participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários das colegas, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada (MAGALHÃES, OLIVEIRA, 2012).

Contudo, de acordo com os gráficos apresentados, o papel do tutor torna-se imprescindível para que as interações e discussões ocorram de forma que as questões apresentadas recebam o máximo de atenção pelos participantes. Dentre os papéis assumidos por esse profissional, Magalhães e Oliveira (2012, p. 04) destacam o de “[...] propor novas questões, incentivar a participação e oferecer feedbacks para se atingir os objetivos desejados

em termos de profundidade dos argumentos no debate que podem indicar processos reflexivos importantes”.

Por outro lado, como explicam Netto, Guidotti e Santos (2012), para que ocorram a aprendizagem colaborativa, o crescimento e a qualificação conjunta, todos os participantes precisam assumir o compromisso de contribuir para que as discussões ocorram dentro do espaço de tempo estabelecido. Assim, o aluno precisa buscar meios para organizar e assumir sua parcela de corresponsabilidade, precisa gerenciar o seu tempo de estudo e estabelecer prioridades para a realização das atividades importantes da semana e não se perder entre as demandas mais urgentes.

Dessa forma, as interações, as discussões, as reflexões e os compartilhamentos que ocorrem por meio dos fóruns tiveram seu potencial formativo impactado pela **forma** e pelos **momentos** em que elas aconteceram. Acreditamos que essa estratégia pode aumentar suas contribuições, estabelecendo meios para que as interações sejam efetivadas tendo início e conclusão dentro do planejamento e para que haja maior exploração da socialização emanada pelos participantes. Apresentadas as implicações que as condições de trabalho têm sobre o envolvimento dos participantes no processo formativo, ficam esses desafios para os formadores que atuam na modalidade de EaD.

6.4.3 A formação sob a perspectiva das professoras experientes

Também procuramos identificar e analisar as limitações da formação on-line por meio de uma das questões respondidas durante a entrevista narrativa, na qual foi solicitado que descrevessem quais foram as dificuldades para a participação efetiva na ação de formação on-line. Levaram-se em consideração a forma como os módulos foram organizados, os aspectos negativos, o acesso aos conteúdos, os materiais disponibilizados, o tempo para a realização de atividades, os desafios enfrentados e outros fatores que quisessem compartilhar.

Quanto aos aspectos negativos dos módulos, não foram feitos apontamentos por nenhuma das participantes que pudessem revelar alguma lacuna, mas todas elas acabaram centrando o olhar para os pontos positivos observados. Talvez seja porque a questão norteadora iniciasse pedindo para apontar algumas contribuições do módulo para a atuação docente e terminasse pedindo que fossem citados os pontos negativos. Assim, o relato das contribuições acabava predominando.

Já quanto às dificuldades encontradas na formação ofertada pela ReAD, Gisele e Simone relataram não terem encontrado nenhuma dificuldade.

Não tive dificuldade, tudo muito claro (Gisele – Entrevista Narrativa).

Por ser on-line, não tive dificuldades... não teve nenhum problema não (Simone – Entrevista Narrativa).

Micaela, por sua vez relatou pequena dificuldade quanto à navegação no ambiente, conhecer os locais onde deveriam ser postadas as atividades.

Dificuldade no espaço virtual eu tive algumas dificuldades às vezes saber o lugar de postar atividades. Achar onde era o fórum, procurei e consegui. Do mais foi tudo bem (Micaela – Entrevista Narrativa).

Marina relata que sua dificuldade na participação da formação on-line esteve vinculada às orientações disponibilizadas, que geraram alguns desentendimentos e confusão com relação ao que deveria ser feito e quando as atividades deveriam ser realizadas e à realização de atividade em dupla e grupo.

Neste último curso (geometria) teve as informações: os trabalhos opcionais, o prazo de entrega, então eu, a meu ver foram tantas informações que acabou me deixando confusa: é para entregar agora, não é ... Eu fui perguntando para a tutora, né? Porque eu fiquei confusa, ao mesmo tempo em que eu pensei que determinada atividade era só opcional, eu poderia entregar dentro sei lá - 5 de dezembro – quando eu pensei que aquela atividade não era para entregar opcional, ela era obrigatória por causa do vídeo. Essa parte me deixou confusa (Marina – Entrevista Narrativa).

Em relação às orientações do referido módulo, não se identifica alguma informação sobre “trabalhos opcionais” nas atividades propostas. Há apenas a informação “Esta atividade vale frequência” e o prazo de seu término, permitindo-se compreender que todos deveriam realizá-las no prazo determinado. Por outro lado, encontram-se informações de que atividades diferentes foram realizadas paralelamente.

De acordo com o cronograma, no período de 13/08 a 09/09, o participante deveria cumprir o seguinte: realizar as atividades no fórum “Retrato falado”, na unidade 2 “Atividades de discussão conceitual”, e fazer uma tarefa; participar do fórum “Planejamento - As três partes”, na unidade 3 “Atividade de planejamento e regência”, e fazer uma tarefa; participar do fórum “Desenvolvimento e discussão no fórum de apoio”.

Conforme o relato abaixo, para dar conta de seus compromissos, Marina precisa de uma organização, prevendo eventos, tempo, prazos, ocorrências, entre outros.

Então eu já tinha enviado né, para poder ir adiantando, porque eu gosto de ir adiantando minhas coisas para não atrasar, de repente dá um problema na internet, dá um problema pessoal e eu não posso... então eu vou adiantando... A minha sorte foi essa, a minha organização, porque senão eu tinha passado o prazo. Só a questão das informações nesse último não ficou (claro) (Marina – Entrevista Narrativa).

A reclamação da Marina refere-se à necessidade de as orientações serem claras para que o participante consiga organizar-se. Essa organização se justifica – como já foi apontado

pela Gisele e pela Simone – pelo fato de o professor possuir uma grande quantidade de obrigações, as quais culminam na diminuição do seu tempo para investimento em formação.

Considerando-se que a formação desenvolvida em ambiente virtual se utiliza principalmente de textos para instruir os participantes quanto à realização das atividades, de acordo com a reclamação da Marina, a clareza das orientações e a interação com os tutores são essenciais para que os participantes não encontrem dificuldades na realização da formação. Com base na necessidade desta professora, o módulo disponibilizou as orientações de todas as atividades de um modo mais organizado, contudo, a necessidade de dar conta de atividades diferentes em um mesmo período causou dificuldades de realização para a participante em questão.

Relatou ainda que teve muitas dificuldades com as atividades realizadas em dupla e em grupo.

[...] quando nós tivemos que trabalhar em duplas, em grupos eu acabei fazendo tudo sozinha. E eu não gosto de perder prazos, eu gosto de fazer tudo dentro do prazo... É que é assim, curso presencial, você tem como chegar lá no colega e dizer – olha você não fez e tal, agora on-line você manda WhatsApp, a pessoa visualiza e não responde, e o prazo vai passando, manda outro WhatsApp, um e-mail e a pessoa não responde e o prazo vai chegando. Então para eu não perder prazo e perder curso, como eu disse, não perco, não desisto de curso de jeito nenhum... Então o trabalho em dupla e grupo para mim foi bem sofrido (Marina – Entrevista Narrativa).

A realização de atividades em duplas ou grupos a distância requer, entre outras coisas, que a comunicação pelo WhatsApp ou e-mail ocorra em tempo adequado e efetivo e, no seu caso, teve dificuldades para organizar e realizar as tarefas solicitadas. A comunicação com seus pares não se efetivava a tempo, comprometendo a conclusão das tarefas, fato que a levou a realizá-las individualmente, pois, como relatou, gosta de cumprir os prazos. Considerando que a participante revelou no decurso das análises a necessidade da organização do tempo para dar conta das demandas e compromissos, a impossibilidade de comunicação em tempo real dificulta a interação, acertos e deliberações requisitadas para a realização da atividade proposta. O desenvolvimento de uma atividade como a sugerida requer consciência por parte de todos os participantes da necessidade de estar em conexão com os pares.

Ao dialogar a respeito da questão norteadora sobre as potencialidades da ReAD para o desenvolvimento profissional docente de professores experientes, Gisele aponta certas limitações do EaD, não só no caso específico da ReAD, mas em todos os que são realizados nesses moldes. Entre as limitações está o pouco tempo destinado para o encontro presencial, visto por ela como necessário para estar frente a frente com as pessoas quando um determinado tema está sendo discutido.

Agora o EaD é complexo. Ele é limitado. Por exemplo, que gostaria de ter mais oportunidades de trocar experiências ao vivo com as outras pessoas, teve até um momento para isso, né? Nós fizemos um encontro presencial, foi muito importante. [...] isso não é específico da ReAD, é uma complexidade do EaD. O formato EaD está sendo construído também e ela tem esses limites (Gisele – Entrevista Narrativa).

Gisele esclarece que, nas discussões realizadas por meio de fóruns, os participantes têm acesso às palavras sem o acompanhamento das expressões emitidas no momento da manifestação das ideias e das concepções, consideradas por ela como outras formas de linguagens cuja interpretação possibilita a criação de outros significados e compreensões.

No fórum de discussão a gente tem ali as palavras duras, a gente não tem o olhar, as cores, as formas, os gestos... São outras linguagens que estando ali presentes e a gente vai ter também como produção de significado para a comunicação (Gisele – Entrevista Narrativa).

Esta é uma limitação dos fóruns de discussões apontada por Gisele: a impossibilidade de se apreenderem as expressões faciais dos participantes quando manifestam suas ideias e defendem seus pontos de vista. Ter acesso não só às palavras, mas também às expressões que são emitidas ou pronunciadas, pode influenciar a forma como vamos receber e lidar com as ideias do outro. No caso das discussões que ocorrem no ambiente on-line, segundo Gisele, o participante tem somente as “palavras duras”.

No entanto, é preciso considerar que, ao expressarmos nossos pensamentos e ideias, seja por meio de narrativas escritas ou por meio da oralidade, existe sempre a necessidade de se fazer uma leitura para além do que está escrito ou do que foi dito, buscando as razões pelas quais os outros expressam suas ideias e seus pensamentos.

Assim, as discussões com base em narrativas não podem ser entendidas como uma limitação para o acesso às intenções e aos interesses que estão por trás das palavras escritas. Trata-se de uma forma de comunicação como outra qualquer, que requer do leitor uma leitura e uma interpretação das colocações que são feitas pelos participantes, procurando analisar também as razões pelas quais o outro está defendendo tal ideia ou pensamento. É preciso considerar que as palavras são carregadas de significados e de intenções. No entanto, havemos de levar em conta que os participantes possuem suas preferências quanto ao modo como se dão as discussões. Assim, no caso específico apontado pela Gisele, a formação on-line apresenta uma limitação quando recorre somente aos fóruns de discussão on-line como estratégia de discussão.

Em síntese, as críticas podem ser apresentadas da seguinte forma: Simone não apresentou nenhuma. Micaela relatou ter um pouco de dificuldade em saber onde deveria postar as atividades. Marina teve dificuldade em compreender as orientações das atividades do módulo

Geometria e achou difícil realizar as atividades em dupla ou grupo. Gisele destacou a limitação da formação on-line quanto à pouca ou nenhuma possibilidade de contato pessoal com o outro, o que julga uma grande necessidade sua em se tratando de discussão coletiva de temas.

Assim, compreendemos que as limitações da formação ofertada pela ReAD estão ligadas a fatores externos e internos. No primeiro caso, focalizam-se as condições de trabalho dos participantes, as quais impõem dificuldades significativas para seu envolvimento de forma mais efetiva. No segundo, os momentos e as formas como as interações ocorrem por meio dos fóruns de discussão provocam algumas limitações no potencial formativo das interações. Ainda há que se atentar à organização das atividades (em relação à sua apresentação) , ao acompanhamento dos formadores, às dificuldades e aos dilemas dos participantes. Acreditamos que essas observações podem servir de elementos para se pensar o delineamento da formação ofertada na modalidade on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto da tese em que precisamos apresentar os resultados alcançados por esta pesquisa, na qual foram traçadas reflexões sobre o desenvolvimento profissional de professores experientes participantes de processos formativos desenvolvidos na ReAD, no 2º semestre de 2017 e 1º e 2º semestres de 2018. Acreditamos que tenham sido respondidas as questões iniciais: **Como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e investem na formação contínua e como percebem a ReAD como espaço de formação?**

Julgamos que o objetivo proposto, de compreender como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional, por quais caminhos investem na formação contínua e como percebem a ReAD como um espaço de formação, tenha sido alcançado.

Nesse sentido, expomos, enfim, a síntese dos resultados a que chegamos após o detalhado exame evidenciado nos grupos de categorias e suas respectivas subcategorias:

- a) Formação on-line: autoinvestimento formativo e o papel da modalidade EaD: Implicações das condições de trabalho docente; Necessidades dos professores experientes.
- b) Desenvolvimento da formação dos módulos temáticos: Reflexões sobre a constituição e início da docência e sobre o processo do ensino e aprendizagem.
- c) Potencialidades do diálogo intergeracional on-line para a formação: Socialização de experiências, saberes e conhecimentos, das dificuldades e dilemas enfrentados na docência.
- d) Limitações dos processos formativos on-line: Dificuldades impostas pelas condições de trabalho, interações – momentos e formas de sua realização sob as perspectivas das professoras experientes.

Com base nas reflexões apontadas ao longo deste trabalho e diante do arcabouço teórico-metodológico apresentado, evidencia-se que as quatro professoras assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo, com vistas a promover aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos. Esse é um pensamento sobre Educação que está de acordo com a concepção de Educação de qualidade, que, entre outras coisas, defende uma Educação equitativa, inclusiva e que possibilita o acesso ao conhecimento de todos os alunos – independentemente de sua classe social, etnia, dificuldades de aprendizagem – possibilitando a todos a ascensão social com base na apropriação da produção cultural da

humanidade. Assim, podemos afirmar que as professoras mantêm compromisso não somente com a aprendizagem de todos os alunos, mas com uma sociedade melhor para todos, na medida em que lutam pela inclusão e pelo acesso de todos à cultura.

Ainda que essas professoras precisem organizar o escasso tempo para dar conta das demandas pessoais/profissionais – e para investirem em estudos individuais ou por meio da participação em cursos (presencial ou a distância) – elas concebem a ReAD como um importante espaço de estudos, reflexões, trocas e de aprendizagens de cunho pessoal/profissional.

Após essas informações introdutórias, esclarecemos que a questão norteadora da pesquisa é composta de três questões, às quais não apresentamos respostas definitivas, mas provisórias com base nos dados analisados. As respostas deste estudo serão apresentadas de forma individual.

Dando início, quanto à resposta à primeira questão — como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional — as análises indicam que as quatro professoras assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo, no qual o entrelaçamento entre exercício da docência, aprendizagem e desenvolvimento, é imprescindível.

Sobre esses três aspectos, os sujeitos da pesquisa não se reconhecem como professoras que possuem todos os conhecimentos necessários para o exercício da docência, mas como profissionais que precisam se colocar em busca constante por novos conhecimentos. O professor, para elas, precisa aprender ao longo do tempo, como defendido pelos teóricos citados nesta pesquisa. De um modo geral, o elevado tempo de experiência na docência, acima de 10 anos, para as quatro professoras não se configura uma fase de acomodação intelectual, passividade ou desistência da carreira. Em vários momentos, as professoras relataram a necessidade de estar em constante busca por novas aprendizagens, como um meio para melhor desenvolver seu trabalho.

A compreensão de seu desenvolvimento profissional como uma necessidade intrínseca ao exercício da docência é expressa pelas professoras por meio dos relatos sobre suas necessidades frente ao trabalho docente que é marcado por desafios diversos. Diante das necessidades frente ao processo de ensino/aprendizagem, precisam empreender pesquisa e estudos de forma contínua.

Essa consciência de se reconhecer professora em constante desenvolvimento é expressa pela Micaela, que, embora possua um bom tempo na docência, diz não se considerar uma professora experiente e que precisa estar sempre buscando novos conhecimentos. Gisele

defende que a prática docente precisa estar sempre se renovando por meio de estudos. Simone declara que a necessidade de compreender melhor as demandas dos alunos a levou à busca constante por novos conhecimentos. Marina, por sua vez, expressa que, se o aluno não está aprendendo, precisa compreender os motivos e, nessa busca por compreensão, a pesquisa e estudos são os caminhos. As análises revelam que essas professoras construíram uma postura de comprometimento com a educação e com a aprendizagem de todos os seus alunos.

Esse comprometimento as levou a construir uma cultura na qual o estudo constante foi incorporado ao exercício da docência, no qual a prática de ensino, estudos, reflexões, novas práticas estão implicadas. Para elas, o trabalho docente não se desvincula do ato de aprender; trabalho e formação articulam-se no fazer pedagógico.

A compreensão que as professoras possuem sobre seu desenvolvimento profissional docente é identificada, também, na consciência de que os processos formativos precisam estar implicados em promover um processo reflexivo contínuo de melhoria das práticas docentes, com o objetivo de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Para elas, a formação não se encerra na aprendizagem do professor, mas na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Alguns exemplos – Gisele justifica seus estudos pela compreensão que tem sobre a prática docente: precisa ser sempre renovada e a aquisição de conhecimentos torna-se imprescindível; consciente dessa necessidade, realiza estudos e pesquisas visando melhorar sua prática pedagógica. Simone destaca a necessidade de atualização à incorporação da ideia de articulação do trabalho e pesquisa como forma de melhor compreender temas específicos como o da deficiência; argumenta que, se o aluno não está aprendendo, é preciso olhar para a própria prática e refletir sobre ela, e buscar novas ideias, novos conhecimentos. Marina enfatiza a importância dos estudos contínuos por conta da dificuldade que algum aluno possa estar enfrentando para aprender. Citamos, também, um relato da Micaela, no qual ela diz que as particularidades das classes que são assumidas em cada ano, as novas turmas, as necessidades de cada classe, em cada ano a motivam a buscar novos conhecimentos. Os exemplos citados reforçam a afirmação sobre o entendimento das professoras de que a finalidade dos investimentos em estudos é a aprendizagem de todos os alunos.

Por fim, a resposta à questão sobre como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional indica que as quatro professoras têm consciência e o assumem como um processo contínuo de reflexão sobre o próprio trabalho com a preocupação de encontrar os melhores caminhos para desenvolver um ensino que contemple as necessidades de

aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos. É uma compreensão que vai ao encontro do que os autores que discutem o tema defendem.

As respostas à segunda questão — como os professores experientes investem em sua formação contínua — foram dadas por meio da investigação por quais caminhos as professoras investem na nessa dimensão.

As análises indicaram que as professoras, primeiramente, precisam fazer grandes esforços para conseguir realizar estudos. O empenho em aplicar-se continuamente em estudos e formação é impactado pelas condições de trabalho desfavoráveis. A dedicação dessas professoras aos estudos passa pela organização do tempo e pela superação de desafios diversos. Assim, entre os meios utilizados por elas, estão os estudos individuais, a participação em cursos (presencial e a distância), realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação.

Recordando, Gisele e Micaela possuem duas graduações, uma especialização e mestrado; Simone e Marina possuem uma graduação e especialização. Todas realizam estudos individuais como forma de aquisição de conhecimentos para exercer a docência. Com relação à formação ofertada pela ReAD, essas professoras participaram durante um ano e meio nesse espaço formativo. São professoras experientes, que, embora possuam longo tempo de docência, compreendem a formação contínua como uma necessidade do exercício da docência. Esse fato e outros contrastam com a ideia de professor experiente como um profissional que caminha para o desinvestimento na carreira, para o descrédito na Educação.

Acreditamos que as informações apresentadas evidenciam a necessidade de se pensar a formação de professores, fundamentando-se no entendimento de que é impossível a separação das dimensões pessoal e profissional do professor. As atividades formativas precisam ser organizadas levando-se em conta as necessidades formativas da docência, assim como as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar do professor. Os caminhos traçados pelos professores para investir em seu desenvolvimento profissional devem ser compartilhados pelos programas de formação. As necessidades dos professores não se limitam à aquisição de novos conhecimentos, mas englobam o auxílio na superação dos entraves para que eles invistam em formação.

Quanto à terceira questão — como os professores experientes percebem a ReAD como espaço formativo — para respondê-la, utilizamos a análise da participação das professoras nos módulos temáticos: “Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão”; “Reflexões sobre currículo”; “Diversidade e Inclusão”; “História e Geografia”; e “Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”.

Sobre essa questão, primeiramente, as análises revelaram que tendo as professoras suas vidas, trabalho e tempo impactados pelas inúmeras demandas e condições de trabalho, encontram na EaD uma possibilidade favorável por permitir, entre outras coisas, uma organização de tempo que se adeque às suas necessidades. A flexibilização e autonomia para o professor organizar a formação conforme suas demandas foram especificamente valorizadas por Gisele, Simone e Micaela.

É válido recordarmos que esses fatores não foram um impedimento para que participassem durante três semestres (no mínimo) de três módulos formativos, tendo a Gisele participado de cinco; a Simone, de três; a Marina, de três; e a Micaela, de quatro. Isso significa que, no período de um ano e meio, essas professoras, mesmo em condições como as apontadas, empregaram parte de seu tempo para estudar. Esse fato nos motivou a compreender, para além das questões da autonomia e flexibilização, como as professoras percebem a ReAD enquanto espaço de formação on-line.

Quanto a essa questão, as análises revelaram que a formação desenvolvida nesse espaço por meio dos módulos temáticos, ao instigar professores e estudantes a discutirem e refletirem sobre a constituição da docência e sobre o processo de ensino e suas implicações, contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos.

As professoras valorizaram as atividades sugeridas, a possibilidade de refletir sobre a constituição da docência e a prática pedagógica, o estabelecimento de interações com outras realidades, as trocas de experiências e práticas, a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, a socialização de ideias e de experiências positivas para a resolução de um determinado problema educacional. Essas contribuições foram materializadas de forma positiva em atividades práticas em sala de aula, resultando em benefícios para os alunos e para o docente, contribuindo para mudanças na forma de conceber o processo de ensino.

Olhando para o módulo “Início da Docência”, do qual participaram Gisele e Micaela, suas atividades as motivaram analisar seus processos de constituição profissional e início da docência e reconstruírem, de forma reflexiva, suas experiências vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem e os caminhos trilhados para sua formação e seu desenvolvimento.

As análises de seus relatos revelaram que a experiência de escrever e socializar suas trajetórias na docência possibilitou a essas professoras rememorar e refletir sobre as dificuldades e os desafios enfrentados no início e na continuidade da docência. Com isso, puderam refletir sobre as transformações ocorridas no processo de ensino/aprendizagem, bem como sobre as condições de trabalho docente, culminando em novas aprendizagens, práticas, concepções e posturas. Esse ato as impulsionou a fazer uma revisão de suas concepções, de

seus valores, de suas crenças e de suas práticas, contribuindo para o surgimento de novas formas de perceber seu trabalho, proporcionando-lhes novas maneiras de lidar com as questões de ensino. Ainda, o compartilhar das histórias de outros participantes provocou sensibilização com os dilemas enfrentados pelos outros profissionais e manter-se aberta às contribuições de outros colegas dentro da escola. Entre essas mudanças, incluímos a tomada de consciência de que muitos professores que estão se inserindo nas escolas necessitam de algum tipo de apoio e o reconhecimento de que, na condição de experientes, podem desempenhar um importante papel nesse sentido.

Lançando um olhar para o módulo “Diversidade e Inclusão”, do qual participaram Simone, Gisele e Marina, o mesmo envolveu estudos, reflexões e discussões sobre a questão da educação especial inclusiva, tema que foi compreendido pelos sujeitos de forma unânime como de extrema importância. Esse tema requer estudos constantes por conta das grandes dificuldades para desenvolver um ensino que valorize a diversidade e as necessidades individuais.

A pesquisa revelou que a condição de ser professora experiente não elimina as dificuldades de desenvolver um ensino que contemple todos os alunos ou quando se deparam com questões de preconceito e discriminação dentro da escola.

Revelou também que as professoras valorizaram os estudos, as trocas de experiências, a leitura dos relatos dos colegas, os *feedbacks* e os materiais disponibilizados como contributos para se desenvolver um trabalho com temas tão desafiadores, colaborando para a construção de um novo pensamento. Reconheceram a importância dos estudos dos textos para elucidação dos atos de preconceito que comumente se passam dentro da escola e para a realização de uma prática pedagógica.

Enfim, as atividades as motivaram a participar das discussões e a realizarem leituras que possibilitaram ampliar a aquisição de conhecimentos sobre o tema, considerado como grandes desafios da educação para os professores de um modo geral. As aprendizagens adquiridas foram materializadas de forma positiva em atividades práticas em sala de aula, resultando em benefícios para os alunos e para o docente e contribuindo para mudanças na forma de conceber o processo de ensino.

Quanto à análise do módulo “História e Geografia”, do qual participaram Simone, Gisele, Marina e Micaela, as atividades oportunizaram aos professores e licenciandos discutirem sobre as transformações e as mudanças pelas quais passa o ensino, analisarem a própria prática e vislumbrarem formas diferenciadas de ensinar esses conteúdos.

A aquisição dos conhecimentos proporcionados pelos estudos desse módulo não só possibilitou uma reflexão sobre a prática, como indicou alternativas para desenvolver seu

trabalho. A referida atividade enaltecida pela professora pode ser considerada como um exemplo de atividade formativa na qual teoria e prática se articulam com o propósito de transmitir um conhecimento. Os participantes tiveram acesso ao conceito e estratégia de ensino, cuja prática produziu uma nova aprendizagem.

Tomando como exemplo essas experiências compartilhadas, podemos aferir que a formação ofertada aos professores, para ser significativa, precisa possibilitar a realização de experiências a partir do novo conhecimento adquirido, se possível, no próprio contexto da formação, de modo que os resultados possam ser problematizados e sirvam de base para reflexões e novas aprendizagens.

A análise do módulo “Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”, que teve como participantes Simone e Marina, revelou que os estudos e reflexões também proporcionaram às participantes aprendizagens significativas para o desenvolvimento do ensino sobre esse tema.

Exemplificando, Marina enfatizou a contribuição da atividade denominada “as três partes”, na qual os estudos e as discussões proporcionaram o conhecimento de algumas formas de se trabalhar o conceito de geometria com os alunos utilizando um livro literário, considerado como novidade para ela. Ainda, as aprendizagens adquiridas nesse módulo ampliaram sua forma de olhar para o ensino de Matemática, abrindo possibilidades de trabalhar com números e operações com base em um livro literário.

Nesse mesmo caminho, Simone também valorizou as diferentes formas e estratégias divertidas para se ensinar Geometria, considerado como um dos conceitos de difícil trato pelo professor e de difícil assimilação por parte do aluno. São conceitos que acabam por se converter em dificuldades tanto para o professor (que ensina) quanto para o aluno (que precisa assimilar esses conceitos). As atividades desenvolvidas possibilitaram aos participantes o acesso a diferentes formas de se trabalharem alguns conceitos.

Com base nas análises dos módulos temáticos, a ReAD é percebida como um espaço de estudos teóricos e reflexões, de interações e trocas de experiências e conhecimentos que muito contribui para aquisição de novas aprendizagens, a tomada de consciência, a revisão de suas práticas e a construção de novas ideias e formas de ensinar, bem como norteia novas possibilidades de trabalho ao longo da carreira.

Após apresentarmos as respostas da questão da pesquisa e o objetivo geral, passamos às respostas dos objetivos específicos: identificar as necessidades de professores experientes e como buscam respondê-las; identificar as contribuições do diálogo intergeracional no ambiente on-line para a aquisição de conhecimentos a partir das percepções dos professores experientes

em um contexto formativo; analisar as potencialidades e limitações de um processo formativo desenvolvido em um ambiente virtual; e identificar as dificuldades dos professores experientes diante da formação on-line.

Quanto ao primeiro, nossas análises indicam que elas estão ligadas à organização do tempo para dar conta das diversas demandas do exercício da docência, dos compromissos da vida pessoal e familiar e da formação contínua, ao comprometimento delas com a educação, de um modo geral, e com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, especificamente.

A organização do tempo por parte das professoras torna-se uma necessidade, pois, como explicitamos, as mesmas se deparam com grandes desafios para investirem em seu desenvolvimento profissional, principalmente com relação ao acúmulo de cargos, dupla jornada, grande quantidade de compromissos e tempo reduzido para realização de estudos. Desse modo, precisam organizar o tempo para dar conta de todos os compromissos de trabalho e de família.

Como foi apontado por esta pesquisa, as condições desfavoráveis não se converteram em um impeditivo para as professoras investirem em estudos e formação. Por outro lado, o tempo de atuação de docência e a forma como conduzem o ensino lhes conferem a condição de *expert*, ou seja, as professoras experientes possuem bagagens científicas e de experiências suficientes para desenvolver o trabalho de ensino de forma autônoma e sem muitas dificuldades. Contudo, elas apresentaram necessidades que estão ligadas, principalmente, às questões que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, aos desafios cotidianos do ensino, às realidades novas, aos temas transversais e ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, as motivações e as necessidades que levam essas professoras a investirem em estudos estão relacionadas ao compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento de seus alunos, bem como às dificuldades, aos desafios advindos de demandas por conta da inclusão, e ao fato de terem que atuar em diversas realidades e dar conta dos ditames do cotidiano escolar. Todo esse rol de questões, de realidades e de desafios é propulsor da busca por novos conhecimentos e por aprendizagens.

Acreditamos que as questões apresentadas evidenciam a necessidade de se pensar a formação de professores fundamentando-se no entendimento de que é impossível a separação de suas dimensões pessoal e profissional. Pautando-se nessa ideia, as atividades formativas seriam organizadas levando-se em conta as necessidades dos professores para desenvolverem o ensino, assim como as implicações que o trabalho tem em suas vidas pessoais e familiares.

Sobre o segundo objetivo, dada a importância do diálogo intergeracional on-line para o desenvolvimento pessoal e profissional apontado pela literatura, buscamos identificar e

analisar suas contribuições para a aquisição de conhecimentos a partir das percepções dos professores experientes em um contexto formativo.

As análises confirmam que as interações que ocorrem nos espaços on-line se caracterizam pela democratização da produção dos conhecimentos. É um espaço no qual os licenciandos e os professores encontram um ambiente favorável e motivador para falar de suas experiências, práticas, limitações e necessidades. Ainda, é um espaço onde todos os participantes têm o direito de se expressar; são acolhidos, respeitados e, de certo modo, correspondidos em suas indagações.

As discussões, as interações e a troca de experiências realizadas por meio do diálogo intergeracional demonstraram ser muito promissoras. Por um lado, possibilitaram a todos ampliarem seus conhecimentos e estratégias, analisar e transformar suas práticas ou adquirir outras. As ações reflexivas proporcionadas por esse espaço permitem que os dilemas, as necessidades, as experiências, as leituras de mundo e os conhecimentos de cada participante sejam transformados em novos conhecimentos, produzidos de forma coletiva.

Por outro, possibilitou aos professores identificarem os problemas e as dificuldades que encontram no exercício da profissão. Esse ambiente, sustentado na base do respeito mútuo e da confiança, permite aos professores iniciantes e experientes reconhecerem suas dificuldades e suas limitações, passo importante para ocorrerem novas aprendizagens impulsionadas pelos estudos e pelos processos reflexivos. Trata-se de um instrumento importante para se promoverem mudanças na forma de se conceberem o ensino, as práticas pedagógicas, as concepções e as crenças, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

Enfim, o diálogo intergeracional on-line se confirmou como uma ação formativa onde ocorre a manifestação de confiança; solidariedade com a dificuldade do outro; socialização de experiências, de sugestões e de estratégias. Isso gera aprendizagens que servem como fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades do início de carreira.

No terceiro objetivo, a pesquisa buscou investigar e identificar quais seriam as limitações da formação desenvolvida no espaço virtual pela ReAD e as dificuldades encontradas pelas professoras. Para atendê-lo, analisamos os impactos das condições de trabalho desfavoráveis na participação das professoras na formação on-line, o momento e o modo como ocorreram as discussões nos fóruns, e sobre quais seriam essas limitações e dificuldades na perspectiva das professoras.

Quanto às condições de trabalho, como tratamos, os sujeitos desta pesquisa enfrentam grandes desafios para investirem em seu desenvolvimento por conta das condições de trabalho,

mais especificamente a necessidade de acúmulo de cargos, sobrecargas de compromissos, e dupla jornada na realização dos estudos e das atividades.

As análises confirmam que essas problemáticas impõem às professoras dificuldades significativas para seu envolvimento na formação de forma mais efetiva, principalmente no envolvimento e nas participações em fóruns de discussões ou na realização de tarefas.

Embora a formação on-line seja vista como fator facilitador por conta da possibilidade de autonomia do participante em organizar sua participação de acordo com o tempo que possui, Simone, por exemplo, relatou que precisa encaixar os compromissos da formação no pouco tempo que dispõe, fato que a impede de uma participação mais intensiva. Micaela, por exemplo, destaca que o acúmulo de compromissos gerado pela dupla jornada culmina na diminuição do tempo para a realização de atividades durante a participação em formação, levando-a, em alguns momentos, a não conseguir concluir todas as atividades no tempo estipulado. Gisele destacou que gostaria de dispor de mais tempo para participar de forma mais intensiva.

Quanto ao momento e a forma como as interações ocorrem nos fóruns de discussão, foram analisadas tomando como base dois gráficos elaborados pelo autor que contém dados dos dias em que os participantes entraram para interagir e um levantamento de quantas postagens ficaram sem *feedback*.

As análises dos gráficos permitem identificar que as participações se concentraram nos dois últimos dias, ou seja, existe uma predominância de participações nos penúltimos e últimos dias de cada fórum, com algumas postagens após o término das atividades. Em virtude disso, muitas questões colocadas ficam sem interações, *feedback* ou respostas. Concluímos que, sendo as discussões nos fóruns uma das estratégias mais utilizadas na formação da ReAD, os fatores apontados limitam as potencialidades dos fóruns de discussão, uma vez que muitas questões deixam de ser problematizadas, experiências e conhecimentos, compartilhados. Este dado mostra que é necessário construir formas de interações específicas para evitar que os participantes comentem apenas ao final das discussões.

Dessa forma, as interações, discussões, reflexões e compartilhamentos que ocorrem por meio dos fóruns têm seu potencial formativo impactado pelos momentos e pela forma em que aconteceram. Acreditamos que essa estratégia pode aumentar suas contribuições, estabelecendo meios para que as interações sejam efetivadas dentro do planejamento e havendo maior exploração da socialização emanada pelos participantes e impulsionada pelos tutores. Compreendemos que se tratam de aspectos que precisam ser observados durante o desenvolvimento da formação on-line, especificamente a organização e a realização dos fóruns.

Quanto ao último item, as limitações e dificuldades apontadas pelas professoras, procuramos identificá-las por meio de uma das questões respondidas durante a entrevista narrativa, na qual foi solicitado que descrevessem quais foram as dificuldades para a participação efetiva na ação de formação on-line. Para responder à questão da entrevista, levou-se em consideração a forma como os módulos foram organizados, o acesso aos conteúdos, os materiais disponibilizados, o tempo para a realização de atividades, os desafios enfrentados e outros fatores. Duas das quatro professoras, Gisele e Marina, fizeram apontamentos sobre dificuldades ou limitações.

Gisele aponta como limitações da formação da ReAD o pouco tempo destinado para o encontro presencial. Ela entende como necessário para estar frente a frente com as pessoas quando um determinado tema está sendo discutido. Esclarece que, nas discussões realizadas por meio de fóruns, os participantes têm acesso às palavras sem o acompanhamento das expressões emitidas no momento da manifestação das ideias e das concepções, consideradas por ela como outras formas de linguagens cujas interpretações possibilitam a criação de outros significados e compreensões.

A vantagem da formação on-line em conseguir reunir em um espaço de formação participantes de diferentes e longínquas regiões é diminuída pela quase impossibilidade de colocar face a face os seus participantes, como reclama Gisele. Com o surgimento das recentes possibilidades de se realizar encontros por meio dos aplicativos, essa limitação pode ser minimizada, uma vez que os participantes podem ser ouvidos e visualizados, mesmo estando em lugares distantes.

Marina relata que sua dificuldade na participação da formação on-line esteve vinculada às orientações disponibilizadas, que geraram alguns desentendimentos e confusão com relação ao que deveria ser feito e quando as atividades deveriam ser realizadas. A reclamação da Marina refere-se à necessidade de as orientações serem claras para que o participante consiga organizar-se. Essa organização se justifica pelo fato de o professor possuir uma grande quantidade de obrigações, as quais culminam na diminuição do seu tempo para investimento em formação.

Assim, compreendemos que as limitações da formação ofertada pela ReAD estão ligadas a fatores externos e internos. No primeiro caso, focalizam-se as condições de trabalho dos participantes, as quais impõem dificuldades significativas para seu envolvimento de forma mais efetiva. No segundo, os momentos e as formas como as interações ocorrem por meio dos fóruns de discussão provocam algumas limitações no potencial formativo das mesmas. Ainda há que se atentar à organização das atividades em relação a sua apresentação, ao acompanhamento dos formadores, às dificuldades e aos dilemas dos participantes. Acreditamos

que essas observações podem servir de elementos para se pensar o delineamento da formação ofertada na modalidade on-line.

Após a apresentação dos resultados alcançados pelas análises, procurando dar respostas à questão e objetivos da pesquisa, reporto-me para tecer algumas reflexões sobre minha experiência e aprendizagens com a ação de pesquisar e escrever esta tese de doutorado e sobre a continuação como profissional da docência e como professor experiente. Consideramos que tais ações, pesquisar e escrever, são empenhadas envolvendo os aspectos da vida pessoal e profissional.

Assim, o pesquisador é um sujeito histórico cuja pessoa e profissional foram constituídos ao longo do tempo nas inter-relações sociais e culturais estabelecidas e nos embates da vida nos diversos contextos vivenciados. Todos esses fatores contribuem para a constituição de nossa forma de ver, pensar e agir. A pessoa é um profissional e o profissional é uma pessoa, assim também, o pesquisador é uma pessoa e profissional. Foi sob a confluência dessas três dimensões – pessoa, profissional e pesquisador – que se constituíram a pesquisa e a escrita desta tese.

Isso significa que os resultados desta pesquisa possuem as marcas de nossa história de vida pessoal e profissional, bem como do atual contexto em que vivemos. Podemos afirmar que a escrita desta tese teve início com a minha inserção na sociedade nos primeiros anos de vida, quando passei a receber os primeiros ensinamentos, as influências culturais e a ser submetido às lutas pela subsistência. Acredito que esta escrita se desenvolveu ao longo dos mais de 50 anos de minha vida pessoal, de outros tantos de vida profissional e como pesquisador. As reflexões que desenvolvemos para escrever estão implicadas pelas leituras que realizamos, as discussões, interações e intercâmbios estabelecidos com outros pesquisadores ou coparticipantes em contexto de formação, bem como pelo nosso processo histórico. Esse conjunto de coisas me leva à crença de que esta tese é resultado de uma coletividade, pois todos meus atos, reflexões e esforços estão impregnados das influências de pessoas, de contextos e de aspectos socioculturais.

Reconhecendo o valor do nosso processo histórico, vida pessoal e profissional, para a compreensão de nossas formas de pensar e agir, iniciei a escrita da tese apresentando o percurso de formação escolar, acadêmica e profissional. Na introdução, procuramos apresentar o percurso traçado para chegarmos até o contexto da realização da pesquisa e, também, para explicar a constituição de nossa forma de pensar a docência, mais especificamente, nos aspectos da constituição do professor experiente, foco da pesquisa.

Como ensinam os autores utilizados nesta pesquisa, os quais tratam das narrativas, o ato de escrever sobre nossa história leva-nos a refletir sobre nossas concepções e a formular novas formas de pensar. Ao analisar minha constituição como docente, lançando um olhar para a aquisição da experiência profissional, processo marcado por indícios de várias funções (docência, coordenação pedagógica, coordenador de área e direção de escola), cheguei à compreensão de que a experiência não é uma construção linear que se adquire com a soma de anos de atuação, mas é marcada por recomeços e de difícil definição.

A concepção da não linearidade da constituição do professor experiente é respaldada nos estudos e pesquisas sobre a expertise do professor que atestam a necessidade de um longo período de investimento em estudos e reflexões sobre a própria experiência além da necessidade de contar com um contexto favorável a atuação docente e de apoios recebidos. Assim, nem todo professor que possui longo tempo de atuação pode ser considerado experiente ou *expert*. Ainda, o alcance da expertise não significa ausência da necessidade de enfrentamento de dificuldades, de superação de desafios e de estudos permanentes. Esse fato ficou evidente nas análises das narrativas das quatro professoras experientes que, em vários momentos, revelaram encontrar dificuldades frente ao ensino por conta do contexto de atuação, demandas e realidades novas, e suas necessidades de adquirirem novos conhecimentos para lidarem com dos desafios do ensino.

Dessa forma, creio que é mais conveniente falarmos da existência de um profissional que possui experiências diversas, que variam conforme o lugar de trabalho, funções desempenhadas, realidades vivenciadas etc. Nesse sentido, defendemos aqui a tese de que **não existe em si um profissional experiente, mas um profissional que possui experiência em atuar em uma determinada função, contexto, área de conhecimento, classe ou faixa etária de alunos etc. cuja necessidade de adquirir novos conhecimentos permeia toda a carreira.**

O alcance da expertise tem relação não somente com o tempo de atuação na docência, mas também com o investimento em estudos, reflexões críticas sobre as próprias experiências e em aprendizagens e conhecimentos que, por sua vez, precisam ser acrescidos ou renovados quando diante de cada nova realidade, desafio ou função assumida.

Quanto à compreensão do professor experiente, esta pesquisa evidenciou que este não é um profissional que apenas caminha para o final da carreira, mas que continua suas lutas e constantes buscas para melhor viver, ser e agir. São profissionais que exercem sua função com todas as adversidades, assumem os muitos papéis que a sociedade e o ofício lhe impõem, e que em meio a tudo isso encontram momentos para investir em seu desenvolvimento profissional. Com isso, as professoras participantes da pesquisa, além do tempo de docência, acima de 10 anos, foram compreendidas levando em conta muitas outras questões como as aqui discutidas.

A pesquisa teve como foco os professores experientes inseridos em um processo formativo desenvolvido em um ambiente virtual, especificamente na ReAD, cuja modalidade se enquadra na EaD.

Essa modalidade formativa tem se expandido no mundo e no Brasil abrangendo não somente a formação continuada como também a graduação e até mesmo a educação básica. A forma de compreendê-la é cercada ora de muitas expectativas, ora de desconfianças. Existem, por um lado, os defensores de que se trata de um caminho inevitável para a melhoria na educação, e, por outro, quem a vê como uma espécie de decadência do ensino e da educação. Quanto a esse último fator, é uma visão justificada pela forma com que alguns cursos, seja em nível de graduação ou de formação contínua, são ofertados, pelo grau de compromisso assumido pelos participantes e pela dúvida se é possível adquirir aprendizagens e conhecimentos por esses meios. Parece haver uma procura massiva por cursos à distância, não somente pelas dificuldades para participar dos presenciais, mas também pela busca por certificação e pelo baixo grau de comprometimento exigido por instituições que ofertam formação a distância. Nesse caso, a preocupação com a aprendizagem é deixada em último plano.

Diante desse quadro, a pesquisa evidenciou que a formação ofertada pela ReAD possui uma organização, propósitos e compromisso em promover aprendizagem e desenvolvimento de licenciandos e professores. Esse espaço virtual de formação foi concebido pelas professoras experientes como um importante meio para refletirem sobre o exercício da docência e para a aquisição de novos conhecimentos. Ao desenvolver uma formação pautada nos princípios de valorização do contexto de atuação docente, seus interesses, necessidades, experiências e conhecimentos, impulsionando a reflexão crítica sobre o ensino, a prática docente, concepções entre outros fatores, a ReAD atualiza a concepção de formação centrada na escola e se confirma como um importante espaço de desenvolvimento profissional docente.

Compreendemos que a pesquisa confirmou a ReAD como um importante espaço de formação e que suas contribuições podem ser melhoradas e ampliadas. As análises sobre as necessidades dos professores forneceram elementos para se pensar em aspectos que podem ser melhorados. Nesse sentido, destaca-se como principal elemento o fator do impacto que as condições de trabalho docente têm sobre a formação continuada. As análises revelaram que as professoras precisam empenhar grandes esforços para conseguirem dar conta de uma diversidade de demandas, inclusive a de estudos e formação. Compreendemos que esse se trata de um fator que não pode ser pormenorizado. As condições de trabalho docente precisam ser

incluídas na organização da formação ofertada, seja ela realizada na modalidade presencial ou distância.

No caso específico da formação ofertada pela ReAD, acreditamos que uma das formas de se incluir as condições de trabalho docente na organização da formação poderia ser por meio da composição da mentoria, na qual se procuraria identificar em que condições de vida ou trabalho cada integrante estaria participando. Cremos que as primeiras atividades, além da composição dos perfis, poderiam ser destinadas para fazer alguns levantamentos, dentre eles a disponibilidade para realizar as atividades semanalmente, e, com base nos dados levantados, poderia organizar estratégias e ações que dessem suporte para que os participantes recebessem apoios em suas demandas e necessidades. Que pudessem negociar tempo e formas para cumprir com as demandas.

Outra forma seria ampliar exploração dos recursos das TDIC, aplicativos e outros meios que possibilitam maior conectividade e interatividade com os coordenadores da formação para buscar apoio, sanar dúvidas e compartilhar dificuldades.

Tomando como exemplo os fóruns de discussão, que são um instrumento muito valorizado na formação on-line, compreendemos que algumas medidas e estratégias poderiam ser exploradas. Considerando que as postagens acabaram ocorrendo nos dois últimos dias e, em alguns casos, após o término do período de discussão e o reconhecendo que o sentimento de acolhimento e pertença muito contribui para a participação efetiva do aluno, os fóruns poderiam ser organizados da seguinte maneira:

- a) Abertura dos fóruns por meio de encontro on-line – explorando algum aplicativo que permite a realização de reuniões ou encontros – no qual, além de esclarecimentos sobre a organização e objetivos do fórum, ocorresse explanação e defesa da importância da participação e contribuição de cada participante para um melhor aproveitamento e aprendizagem coletiva.
- b) Outra forma seria combinar para que a primeira participação no fórum ocorresse de forma coletiva em um determinado dia e horário. Neste caso, os tutores exerceriam o papel de mediador, motivando e problematizando as participações de modo que o aluno se sentisse acolhido, valorizado e motivado a continuar discutindo. A sensação de ver a postagem sendo comentada é positiva e provoca o participante a continuar interagindo com o grupo e colegas.
- c) Encerrar o fórum com uma avaliação do mesmo por meio de um encontro on-line, de modo que os participantes possam compartilhar suas experiências, dificuldades e dar sugestões.

Talvez essas sejam alternativas não somente para uma maior integração e envolvimento dos participantes na formação, como também um contributo para a diminuição do elevado número de evasão que vem ocorrendo na formação em EaD.

Ainda sobre a formação ofertada pela ReAD, referimos a importância do diálogo intergeracional on-line para a aprendizagem e desenvolvimento profissional apontada por algumas pesquisas utilizadas no referencial e confirmada pelas nossas análises. Reafirmamos que esta pesquisa confirmou que o intercâmbio entre licenciandos, professores iniciantes e experientes por meio do diálogo intergeracional promoveu aos profissionais que se encontram em diferentes momentos da carreira docente compartilharem estudos, experiências, dilemas, dificuldades e conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento de reflexões individuais e coletivas e resultando em novas aprendizagens a todos.

A esse respeito, levando em conta a cultura individualista que permeia a educação, na qual os professores se veem atuando de forma solitária para solucionar problemas de diversos tipos e, ao mesmo tempo, se sentem pouco encorajados a compartilhar no coletivo suas dificuldades e necessidades, a ampliação do diálogo intergeracional, seja em um momento de formação ou mesmo no contexto da escola, torna-se um caminho válido. Para isso, acreditamos que existe a necessidade de se criar dentro da escola ou nos momentos de formação instrumentos para que os profissionais que estejam iniciando ou que tenham considerável tempo na carreira possam estabelecer o diálogo, estudar e refletir pautados em suas perspectivas. Isso é algo que parece ser simples, no entanto, no cotidiano da escola ou nos momentos formativos, torna-se ainda um grande desafio, principalmente quando se trata de compartilhar as dificuldades.

Compreendermos o diálogo intergeracional como uma possibilidade para o estabelecimento de novas relações dentro da escola, não somente nos momentos formativos, como também na vivência do cotidiano, na articulação e no envolvimento do coletivo frente aos projetos da escola. As relações calcadas na hierarquização e valorização com base no tempo de atuação cederiam lugar para uma relação mais democratizada, na qual todos se sentissem valorizados, acolhidos e encorajados a contribuir e buscar apoio uns nos outros. O ambiente acolhedor e colaborativo identificado no diálogo intergeracional poder ser incentivado e experienciado em outros momentos e espaços, e a educação e os alunos tendem a ser os maiores beneficiários.

Dando prosseguimento, o conceito de desenvolvimento profissional docente, dentre outras contribuições, dá-nos base para se pensar e organizar as atividades formativas ancoradas em princípios que valorizam o contexto de atuação docente, o professor como sujeito e a

reflexão crítica sobre as próprias experiências como meio para aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Entendemos que esta pesquisa tenha contribuído para ampliar nossa compreensão sobre alguns aspectos acerca de formação e do desenvolvimento profissional. O que gostaria de trazer para reflexão está relacionado ao papel do conhecimento científico no desenvolvimento da formação que se pauta nos princípios apresentados. Para clarificar minha questão, vou me apoiar em conhecimentos da História, área que faz parte de minha formação.

Fazendo uma viagem no tempo, imaginemos que estamos desenvolvendo um momento de formação no contexto de início do século XVI, no qual a humanidade tinha como certo a centralidade da Terra no universo, e fosse solicitado aos participantes que compartilhassem seus conhecimentos, saberes e experiências sobre esse tema. Acreditamos que todos os participantes poderiam ter acrescido seus conhecimentos e saberes por meio das trocas, no entanto, não conseguiriam avançar sem os conhecimentos científicos produzidos em meados deste século, que muito contribuíram para mudar a concepção até então consolidada. Com base nisso, e reportando para o contexto atual, seria interessante verificar qual está sendo o lugar ou o papel do conhecimento científico nas atividades formativas que valorizam as trocas entre os participantes com base em seus saberes, conhecimentos e saberes.

A esse respeito, as análises revelaram que os conhecimentos adquiridos por meio das leituras dos materiais disponibilizados na realização dos módulos temáticos contribuíram para avançarem na compreensão sobre o ensino, bem como para vislumbrar outras formas de organizar e desenvolver a prática pedagógica. As constatações foram evidenciadas nas citações de textos sugeridos como base teórica para a realização de atividades ou percebidas no conteúdo dos relatos expressos por elas.

Alguns exemplos podem ser arrolados, como o da Gisele, ao compartilhar suas impressões sobre “Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê?”⁴⁴. O que dizem alguns estudos” relatando que o texto a havia feito refletir nos problemas que vivenciou no início da docência e que muitos deles ainda são vivenciados, mas que, para os professores que estão chegando à escola, ela poderia ser um apoio, visto que se trata de um grande desafio.

Para compartilhar seu entendimento sobre planejamento, Micaela recorre também a um texto publicado pela Revista Nova Escola em fevereiro de 2014, de Maura Barbosa,

⁴⁴ LIMA, E. F. de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos. Educação & Linguagem, v. 10, p. 138-160, 2007.

consultora de Gestão Escolar, cuja citação escolhida diz que “[...] o planejamento nasce a partir do estabelecimento de metas e de objetivos que a escola deseja alcançar. Ele é um momento importantíssimo para a construção de conhecimento sobre gestão e didática, articulação com a comunidade, constituição de uma equipe colaborativa e qualificação das ações”. Além da importância do planejamento descrita no texto, ela o compreende como indispensável para a gestão do tempo, de materiais, de pessoas e de espaço.

Lançando um olhar para o módulo “Diversidade e Inclusão”, do qual participaram Simone, Gisele, Micaela e Marina, essas professoras reconheceram a importância dos estudos dos textos sugeridos. Segundo elas, as leituras⁴⁵ possibilitaram ampliar a aquisição de conhecimentos sobre o tema, considerado como grande desafio da educação para os professores de um modo geral.

Ao avaliar o módulo, Gisele destaca que as proposições de leituras e reflexões somadas às trocas de experiências relatadas nos fóruns significaram ferramentas para a aquisição de conhecimentos pertinentes à prática e às teorias passíveis de alimentar o trabalho pedagógico. Simone destaca os fascículos do MEC como ótimas indicações de leitura para nosso estudo na formação e também como auxílio em futuros estudos ou pesquisas. Micaela não faz menção direta ao material sugerido, mas apresenta uma compreensão sobre inclusão pautada na defesa feita pelos textos sugeridos e compartilha que as leituras acrescentaram muito a sua formação e a fizeram crescer. Defende que a inclusão escolar deve ser buscada por todos, com compromisso, responsabilidade e, sobretudo, com a crença de que essa construção é possível e melhorará a vida de todos deficientes e não deficientes e que deve significar garantia ao acesso, à permanência, ao aprendizado e ao sucesso escolar para todos os alunos, inclusive os com deficiência. E, por fim, Marina destaca que tudo que foi ofertado, desde as leituras, tipos de materiais até os sites, possibilitou novos conhecimentos acerca da inclusão, foi tudo muito rico e valioso. Podemos afirmar que, mesmo fazendo referência aos textos sugeridos, as compreensões apresentadas pelos participantes são referendadas também em conhecimento teóricos.

A aquisição dos conhecimentos proporcionados pelos estudos dos textos⁴⁶ indicados no módulo “História e Geografia”, do qual participaram Simone, Gisele, Marina e Micaela,

⁴⁵ Materiais indicados para estudos: Texto "Currículo, Conhecimento e Cultura"; Fascículos: 1 - Escola Comum Inclusiva; 2 - Deficiência Intelectual; 3 - Deficiência Visual; 4 - Surdez; 5 - Surdocegueira e Deficiência Múltipla; 6 - Recursos Pedagógicos Acessíveis e CAAA; 7 - Mobilidade e Acessibilidade Espacial; 8 - Livro e Informática Acessíveis; 9 - Transtornos Globais do Desenvolvimento; 10 - Altas Habilidades/Superdotação

⁴⁶ Materiais indicados para estudos: “História do ensino de história: uma síntese”; o caderno do “Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN),” “Entrecruzando Saberes e Aprendizagens no e sobre o Mundo: um olhar positivo para as

permitiram aprendizagens sobre as mudanças pelas quais passa o ensino e as levaram a analisar a própria prática e vislumbrar formas diferenciadas de ensinar essas matérias. As evidências foram reveladas em alguns relatos das professoras.

Exemplificando, Gisele relatou que após a leitura do texto “Entrecruzando Saberes e Aprendizagens no e sobre o Mundo: um olhar positivo para as experiências escolares”⁴⁷, passou a considerar ainda mais a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, sobretudo nos anos iniciais. Compartilhou ainda que, por meio das leituras indicadas, pôde refletir mais acerca do ensino de História e Geografia vislumbrando um trabalho interdisciplinar com estas áreas. Simone, Marina e Micaela, por exemplo, valorizaram de forma contundente a leitura do texto “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”⁴⁸, que dentre outras contribuições, permitiu um novo olhar para o ensino de Geografia e diferentes modos de aprender a linguagem cartográfica. Destacaram ainda análises dos mapas cartográficos e o mapa invertido como forma de trabalhar a leitura contextualizada do mundo, da sociedade, das culturas e das questões socioeconômicas.

Por fim, o módulo “Geometria no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”, que teve como participantes Simone e Marina, revelou que os estudos e reflexões também proporcionaram às participantes aprendizagens significativas para o desenvolvimento do ensino sobre esse tema. As duas professoras valorizam sobremaneira as aprendizagens adquiridas com o estudo do livro “As três partes”⁴⁹. Uma indicação dessa afirmação está na declaração da Marina de que o livro lhe permitia adaptar o ensino de Geometria para qualquer turma, inclusive com alunos da Educação Especial. Em outro relato, ela se demonstrou surpreendida com a possibilidade de ensinar matemática utilizando um livro de literatura. Simone também valorizou as diferentes formas e estratégias divertidas e a utilização da literatura para se ensinar Geometria, uma vez que considera os conceitos de matemática muito desafiadores para o professor e alunos.

Não foi propósito desta pesquisa fazer uma análise sobre o lugar que os textos teóricos ocupam na formação e discussão dos fóruns, considerando que a leitura reflexiva de um texto teórico requer disponibilidade de tempo e que os professores, de um modo geral, se deparam com o desafio de organizar o escasso tempo para dar conta de todos compromissos e demandas.

experiências escolares” de Marta Lima. Representação cartográfica: o mapa de ponta cabeça”; Da minha casa à escola eu conheço o mundo” Nelem Orlovski; *O Mapa Afetivo, ou Cartografia Afetiva*; Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”.

⁴⁷ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

⁴⁸ CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

⁴⁹ KOZMINSKI, E. L. As três partes. São Paulo: Editora Ática, 1992.

Todavia, acreditamos que uma pesquisa com esse foco possa contribuir para avançarmos na compreensão dos processos formativos que valorizam as discussões e trocas de experiências, conhecimentos e saberes. Entretanto, cabe ressaltar o papel do conhecimento científico no desenvolvimento profissional dos professores, visto que este esteve na base tanto das ações da ReAD como no desenvolvimento do projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente.

Por fim, quais foram minhas aprendizagens com essa experiência de estudo, pesquisa e de escrita de uma tese de doutorado?

Primeiramente, quero destacar que a escrita foi iniciada nos primeiros anos de educação escolar, se estendeu por todo meu percurso de vida pessoal, escolar e profissional e resultou neste trabalho de doutorado. Pauto esta afirmação no fato de que, para escrever, nos fundamentamos nos estudos e pesquisas que realizamos ao longo do desenvolvimento do doutorado, como também nas as aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional.

Destaco também que escrever é uma tarefa árdua, mas que é preciso. A experiência de escrever, por um lado, me fez perceber com mais clareza meus equívocos, limitações, necessidades formativas, bem como os caminhos dos conhecimentos científicos que precisam ser percorridos para que estes sejam ampliados e aprofundados. A tese traz discussões de vários assuntos que carecem de leituras, estudos e outras pesquisas. Por outro, escrever me proporcionou uma aprendizagem mais aprofundada na medida em que exigiu maior raciocínio, reflexão, capacidade interpretativa e de compreensão. Isso me faz defender que a prática da escrita seja mais explorada no processo de ensino e aprendizagem. Transpor nossas ideias e pensamentos por meio da escrita potencializa nossa capacidade imaginativa, de raciocino, de articulação e comunicação.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente de professores experientes conduziram-me a olhar para a formação docente como um contínuo e indissociável das condições trabalho, das dimensões pessoal e profissional, do contexto de atuação, dos interesses e necessidades, das múltiplas possibilidades de espaços, modos, estratégias, e do processo reflexivo crítico. Ou seja, deixo uma visão fragmentada dos processos formativos para assumir uma visão mais globalizada, não só da formação docente como também de todo processo educacional. Ainda, o referido estudo me leva a atentar para que as ações formativas não se encerrem na qualificação pessoal e profissional do professor, mas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e no avanço da organização da escola. Não são raras as propostas formativas cujos objetivos centram mais na elaboração de produtos – relatórios, imagens,

painéis, divulgação em mídias, etc. – do que na aprendizagem dos alunos ou em benefício para os professores ou para a organização escolar. Entendo que o centro das atenções da educação escolar deva ser a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim as ações formativas precisam também estarem ligadas a esta finalidade.

Por fim, lançando um olhar para formação on-line, sem desconsiderar os avanços necessários, passei a enxergá-la como um espaço e instrumento que tem muito a contribuir para o desenvolvimento profissional docente, assim como para avanços necessários à educação básica e acadêmica em prol da democratização do conhecimento, da cultura e da inclusão de todos as pessoas independentemente de sua etnia, crença e condições materiais e sociais.

Assim, termino esta tese com o sentimento de quem se encontra, por um lado, muito motivado a continuar vivendo a vida na dimensão pessoal, profissional e coletiva, assumindo um papel ativo frente às demandas e desafios que surgem. Como este trabalho revelou, sou um profissional que possui experiências diversas, mas que precisa continuar aprendendo para encontrar novos caminhos frente aos desafios que surgem. Por outro, o sentimento de responsabilidade acadêmica que o título de Doutor em Educação adquirido por uma universidade federal pública exige. Sinto-me no dever ético e profissional valorar todo o investimento público demandado. Continuar essa trajetória de estudos, pesquisa e trabalho em prol da educação básica e acadêmica será meu legado como servidor público e pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. R. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. de. VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set./Dez. 2012. ISSN 1645-1384.

ALVES, C. A. Investigações sobre a relação de *expertise* musical e *expertise* pedagógica. In: XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, **Anais...** 2017.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, n. 3 v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, v.1, p. 119- 131, set. 2007.

ANDRÉ, M.; VIEIRA M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Loyola, P. 11-24, 2011.

ANUNCIATO, R. M. M. et al. Práticas de Formação de Professores para a Educação Básica: O PIBID, o Estágio e as Redes Colaborativas. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2018, Salvador - BA. **Anais...**, 2018.

ANUNCIATO, R. M. M.; LAGOEIRO, A. C. D. Narrativas online produzidas na ReAD por professoras iniciantes. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, 2018, São Paulo - SP. **Anais...**, 2018.

AQUINO, L. L. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual do ciclo I do ensino fundamental. 2009, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Piracicaba, São Paulo, 2009.

ARAÚJO. S. C. L. G. de. **Ser professor coordenador pedagógico sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARBOLEA, T.A. **Educação continuada de professores de língua portuguesa**: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola. 2009. 139f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, M. L. M. **Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BENACHIO, M. das N. **Indicadores de movimentos de conscientização do professor em um processo de formação continuada em serviço**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, p. 57-70, 2012.

BERLINER, D. C. Expertise: The wonders of exemplary performance. In: MANGIERI, J. N.; BLOCK, C. C. (Eds.). **Creating powerful thinking in teachers and students**, p. 141-186, 1994.

BERLINER, D. C. The development of expertise in pedagogy. **American Association of Colleges for Teacher Education**, (1-35). Washington, DC. 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Ed., 1994

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, v. 37, n. 8, p. 661-675, 2002.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

CAMPOS, M. da C. et al. Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos/Brasil: Formação-investigação sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil. **Interações**, v. 9, p. 3406, 2013.

CAMPOS, P. R. I; ARAGÃO, A. M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, p. 37-56, 2012.

CARDOSO, L.; REALI, A. M. M. R. Aprendizagem da docência: concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2, 2014, **Anais...** Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, p.1-13, 2014.

CHRISTOV, L. H. da S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, p. 47-60, 2009.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, p. 53-66, 2011.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

CORSI, A. M.; LIMA, E. F. de. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professores de séries iniciais. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.) **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CRUZ E. M. R **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino**: pontas de icebergs. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ, São Paulo**, v. 23, n. 1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, R. C. O. B.; O trabalho coletivo orienta o projeto político-pedagógico que reorienta o trabalho coletivo: lições de uma pesquisa e de um processo de formação centrada na escola. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, **Anais...**, 2012. Disponível em: <www.unimep.br/endipe/1624c.pdf>. Acesso em: maio de 2019

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação, PUC-Campinas*, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010. Disponível em: <periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.../79>. Acesso em: maio de 2019

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer-Press, 1999.

- DILLON-PETERSON, B. Staff Development Organization Development Perspective. In. DILLON-PETERSON, B. (ed), **Staff Development Organization Development**. Washington: ASCD, 1 – 10, 1981.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. p. 65 – 74 In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNADO, I.; (org.). **Formação permanente de professores: experiências Ibero-americanas**, São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.. Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. **Educação & Linguagem (Online)**, v. 10, p. 82-98, 2007.
- FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162-177, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/issue/view/4>>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- FENSTERMACHER, G.D.; BERLINER, D.C. Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85, 281–314, 1985.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. 1988. p. 31 – 85 In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 107-129, 1988.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, R. C. de. A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – ABED**, v. 9, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In. B. Joyce (ed). **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, p. 3-25, 1990.
- FURLANETTO, E. C. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, p. 71-79, 2012.
- FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, p.17-24, 2011.
- GALVÃO, A. C. T. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.9, n. 3, p. 223-237, 2003.

- GALVÃO, A. C. T.; PERFEITO, C.; MACEDO, R. Desenvolvimento de expertise: um estudo de caso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1015-1033, set./dez. 2011.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Rev. Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO; A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, jan./mar., 2005.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.119, p. 191-204, 2003.
- GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 88-111, 2012.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C.C.G. **A formação contínua do professor do ensino médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C.S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-107, 2011.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, p.141-169, 1995.
- GRIFFIN, GA. Introdução: o trabalho de desenvolvimento de pessoal”. Em *Desenvolvimento de Pessoal, Oitenta e Segundo Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação*, Editado por: GRIFFIN, GA Chicago, IL: University of Chicago Press, 1983.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. Compreendendo o desenvolvimento do professor. New York, NY: Teachers College Press, 1992.
- HEIDEMAN, C. Introduction to Staff Development. In. P. BURKE et al. (eds), **Programming for Staff Development**. London: Falmer Press, p. 3-9, 1990.
- HICKCOX, E & MUSELLA, D. Teacher performance appraisal and staff development. In FULLAN, M & HARGREAVES, A (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 1992.
- HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2ª. Ed, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y latinoamerica. **Educar** **30**, p. 15-25, 2002.

JACOMIN, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-prosições**, v. 27, n. 2 (80) | maio/ago. 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa contexto, imagem e som**. Um manual prático. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

JUNIOR, J. B. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de Licenciatura em Pedagogia da UFMA. VII Conferência Internacional de TIC na Educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 191-204, jan./abr. 2012.

LAGOEIRO, A.de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LAGOEIRO, A.de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M. Início da docência: diálogos de uma professora iniciante em um grupo colaborativo online. In: 13ª Reunião Científica da ANPED Região Sudeste, Campinas – SP, **Anais...**, 2018a.

LAGOEIRO, A.de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M. O estágio na formação docente: análise de relatos de professoras em início de carreira. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2018, Salvador - BA, **Anais...**, 2018b.

LAGOEIRO, A.de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M.; PEREIRA, A. G. Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente online. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET EnPed, 2018, São Carlos - SP. Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET EnPed, 2018.

LAPO, F. R. E BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 2003. P. 65-88.

LIMA, E. F. de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 138-160, 2007.

LIMA, M. N. de. **O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino do estado de São Paulo**: um estudo sobre a (re) construção de sua ação pelo cotidiano. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores**: aspectos da constituição de sua profissionalidade. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAGALHÃES, E. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas de Formação: Experiências em um curso na modalidade EaD. In: I Simpósio Internacional de Educação a Distância e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, SP, **Anais...**, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES** (impresso), Campinas, SP, v.36, p. 13-20, 1995.

MARINI, C. **Licenciandas em pedagogia na rede de aprendizagem da docência (ReAD)**: compreensões sobre a docência. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MEIRELES, M. M. de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectiva de análises. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, p. 285-295, 2015.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MENEGUIM, A.M. A Escola como lócus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs. 2005. 208f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2005.

MENSLIN, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

METZGER, J. L. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. Dossiê: O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental dos trabalhadores - II. v.36, n. 123, jan/jun: 1224, 2011.

MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

- MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, v. 33, p. 149-164, 2020.
- MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.
- NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012. **Anais...**, CLABES, 2012.
- NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out-dez. 2012.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009a.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.
- O’SULLIVAN, F.; JONES, K.; REID, K. **Staff Development in Secondary Schools**. London: Hodder and Stoughton, 1990.
- OLDROYD, D.; HALL, V. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman, 1991.
- OLIVEIRA, A. C. F. de. **A constituição federal de 1988** (Atualizada até a EC 19/98). 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 27-40, 2020.
- OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2000. CDROM
- OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- 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.
- OLIVEIRA, R. M. M. A.; et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professores iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 631-656, 2016.
- OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; MOREIRA, M. A. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 13-28, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

ORSOLON L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, p. 17-26, 2011.

PASSEGGI, P. M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, p. 6-26, 2017.

PEREIRA, A. G. **A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades**, 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82- 98, jan./jun. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PILLAR, A. D.; PONTES, G.M.D de. Memórias de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 412-422, set./dez. 2014

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Abril, 2011.

PLACCO, V. M. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo, Loyola, 2011.

PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, p. 9-20, 2012.

PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T. de (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, T. H. da S. **Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental: contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015.

- REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 11, p. 706-723, 2017.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. 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.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. da G.N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.
- REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.
- RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-20, e4195117, jan./dez. 2020.
- RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 173-194, 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais na educação e formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Cadernos de Educação - UFPEL** (online), v. 56, p. 107-130, 2017.
- RODRIGUES, D. M. A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência. 2009, 120f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Cultura e Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva, **MEC**, v.1, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SANTOS, J. D.A. dos; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, **Anais...**, 2012.
- SANTOS, S. C. P. dos. **A coordenação pedagógica no ensino médio**: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios? 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2014.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C.. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para discutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, n. 45, v. 55, p. 227 - 253, 2017.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, v. 16, p. 15-20, 2002.

SHULMAN, L.S. Teaching as community property. *Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Ed.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, p. 67-70, 1995.

SILVA, D. J. da. O lugar da experiência nas práticas educativas. In: GUIMARÃES, M. C. et al (orgs). **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 304 p., 2011.

SILVA, W.P.L. **Formação centrada na escola**: em face ao plano de desenvolvimento da escola. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SILVEIRA, M. de F. L. da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica**: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUSA, P.R.G. **HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?** 2007. 140f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SOUZA, A. N. de. As condições de trabalho na carreira docente. *Comparação Brasil-França. VII Seminário redetrado – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires*, 3, 4 y 5 de julio, 2008.

SOUZA, A. N. de. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e desafios emblemáticos**. Brasília: Inep, p. 155-167, 2013.

SOUZA, A. N. de.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. ; REALI, A. M. M. R. . Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência: contribuições de um espaço de diálogo on-line. In: MILL, D.; VELOSO, B.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.. (Org.). **Escritos sobre Educação a Distância: perspectivas e dimensões teórico-práticas**. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, v. 1, p. 49-64, 2020.

SOUZA, A. P. G. de; MARTINS, R. M. Comunidade de aprendizagem on-line: diálogos entre estudantes em pedagogia e professores iniciantes. In: XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2018, Salvador – BA, **Anais...**, 2018.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008b.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, p. 27-34, 2011.

TANCREDI, R. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma Reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANCREDI, R. S. P.; MIZUKAMI, G. N.; REALI, A. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, v. 01, n. 2, abril/2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, p. 45-52, 2011.

VALENTE, J.A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M. E. B. de Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede Revista de Educação a Distância**, v.1, 2014.

VASCONCELOS, L. de O. et al Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. , n. , p.xxx-xxx, 2021.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, v. 35, Sup 1:e00207317, 2019.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**, Lisboa: Educa, 1993

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, p. 21-36, 2012.

APÊNDICE

ANEXO 01: Carta convite enviada aos sujeitos da pesquisa

Ao finalizarmos as atividades da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) de 2018, agradeço, em nome da equipe, a sua participação e seu comprometimento na realização dos estudos, discussões e reflexões desenvolvidas. Todas as suas contribuições para a nossa discussão nas atividades da ReAD nos ajudaram a compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores e as potencialidades da ReAD para este desenvolvimento.

Aproveito para solicitar sua colaboração para a continuidade da minha pesquisa de doutorado, relacionada à ReAD e mencionada no Termo de Consentimento preenchido no processo de inscrição. A pesquisa, intitulada “**O desenvolvimento profissional docente de professores experientes em processo de formação contínua na ReAD**”, orientada pela Profa. Dra Rosa M. M. Anunciato no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos tem como objetivo investigar como professores experientes investem no próprio desenvolvimento profissional e investigar as potencialidades da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência para o desenvolvimento profissional docente de professores experientes.

Quero contar mais uma vez com a sua ajuda na realização de uma ou duas entrevistas. Nelas, iremos conversar sobre sua participação em processos formativos.

As entrevistas serão agendadas em dias e horários conforme sua disponibilidade.

Aguardo seu retorno e aproveito para desejar um ótimo final de ano a você e a sua família!

Abraços!

Amarildo Gomes Pereira

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa M. M. Anunciato

ANEXO 2: Roteiro de questões da entrevista

QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

*As questões foram elaboradas com base nos propósitos da pesquisa. As frases em negritos são os objetivos estabelecidos e as demais são as questões.

OBJETIVOS

1. Investigar como professores experientes investem no próprio desenvolvimento profissional.

Analisar a participação em cursos de formação contínua:

1. *Quanto tempo você tem destinado para investir em formação continuada: cursos, palestras, grupos de estudos, congressos?*
2. *Quais os desafios você tem enfrentado para participar da formação oferecida?*
3. *O desafio da profissão tem se configurado em impeditivo para conclusão de cursos?*
4. *As atividades propostas nos cursos de formação são concluídas em sua totalidade?*
5. *Reconhece que sua participação tem contribuído para aprendizagens de outros profissionais?*

2. Analisar as necessidades formativas de professores experientes:

1. *Quais são as motivações para participar de formação continuada: cursos, palestras, grupos de estudos, congressos?*
2. *Quais conhecimentos, proporcionados pelos cursos de formação, considera importante para sua atuação profissional?*

3. Investigar como professores experientes investem na auto formação

1. *Você realiza por escolha própria outros estudos como formação individual? Se sim, quanto tempo você tem destinado para realização de estudos individuais?*
2. *Quais textos você prioriza em suas leituras? Cite um que vc considerou importante. Por que?*

3. Analisar as potencialidades e limitações de um processo formativo desenvolvido num ambiente virtual:

- **Investigar as potencialidades da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência para o desenvolvimento profissional docente de professores experientes**
- **Analisar as potencialidades das narrativas para o desenvolvimento profissional docente de professores experientes**
- **Identificar as contribuições do diálogo intergeracional na aquisição de conhecimentos a partir das percepções dos professores experientes num contexto formativo**
- **Identificar as dificuldades dos professores experientes diante da formação online:**

Obs.: Nesta parte da entrevista iniciou com o seguinte comentário: “Quando iniciou a READ você disse que seu objetivo era.” (aqui foi resgatado o que o participantes escreveu sobre suas expectativa).

1. *Você considera que a ReAD atingiu esses objetivos. Se sim, aponte algumas contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional.*
2. *Considera a formação online uma modalidade importante para aquisição de novos conhecimentos? Justifique. Quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade, na sua opinião.*
3. *Poderia apontar situações concretas em que os conhecimentos adquiridos na formação no ambiente virtual contribuíram para sua atuação docente?*
4. *Aponte algumas contribuições do módulo (INÍCIO DA DOCENCIA) para sua atuação docente. Quais os pontos negativos desse módulo?*
5. *Aponte algumas contribuições do módulo (DIVERSIDADE) para sua atuação docente. Quais os pontos negativos desse módulo?*
6. *Aponte algumas contribuições do módulo (HISTÓRIA E GEOGRAFIA) para sua atuação docente. Quais os pontos negativos desse módulo?*
7. *Aponte algumas contribuições do módulo (GEOMETRIA...) para sua atuação docente. Quais os pontos negativos desse módulo?*
8. *Como foi a sua experiência de escrever narrativas na ReAD? Quais aprendizagens as escritas das narrativas lhe proporcionaram?*
9. *Você destacaria que aspectos sobre o que se pode aprender com as leituras e discussões das narrativas dos colegas?*
10. *Fale sobre sua experiência de compartilhar desafios, aprendizagens e conhecimentos com estudantes, professores iniciantes e experientes. (Se a resposta já tiver contemplada, pular). As discussões entre estudantes, professores iniciantes e experientes lhe proporcionaram aprendizagens? Cite exemplos. (Idem).*
11. *Aponte algumas facilidades ou dificuldades encontradas para sua participação efetiva de formação online.*

ANEXO 3: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (ReAD) 2018

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, 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 2017.

(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)