

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

MIRIAM LUCIA MARTINS BATISTA

Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência  
(ReAD)

SÃO CARLOS

2018

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

Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência  
(ReAD)

Miriam Lucia Martins Batista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

SÃO CARLOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Miriam Lucia Martins Batista, realizada em 19/02/2018:

---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira  
UFSCar

---

Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano  
UNIFAL

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar como a ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência) contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram da primeira oferta dessa rede de aprendizagem (2016). De caráter híbrido, a rede integrou professores experientes, iniciantes (com menos de cinco anos de experiência) e licenciandos de cursos de Pedagogia, com o objetivo de favorecer a troca e a interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à docência e às dificuldades do início da carreira. O referencial teórico foi pautado em literatura sobre professores iniciantes, professores experientes e aprendizagem da docência. Os dados foram coletados por meio de três instrumentos: as atividades produzidas durante o desenvolvimento da ReAD, um questionário online e uma entrevista online, sendo respondentes do questionário cinco professoras e da entrevista quatro professoras iniciantes que realizaram todas as atividades propostas. Os resultados revelam as dificuldades do início da carreira e a falta de apoio aos professores em início da carreira, além das limitações da formação inicial. Revelaram ainda a importância da integração de profissionais em diferentes fases da carreira através de uma rede de aprendizagem, para compartilhar experiências e aprimorar conhecimentos relacionados à carreira docente.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Professor experiente. Aprendizagem da docência. Diálogo Intergeracional. Rede de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The objective of this research has been to investigate how ReAD (Teaching and Learning Development Net) contributed for the overcoming and operation of difficulties beginner teachers who participated the first offer of this learning net (2016) had. With its hybrid character, the net integrated experienced and novice (with less than five years of experience) teachers as well as graduating students from college courses of Pedagogy. The READ goal was to foment the exchange and interaction among the participants and discussing issues related to teaching and difficulties faced by novice teachers at the beginning of one's career. The theoretical reference was lined in literature about both novice and experienced teachers and the apprenticeship of teaching. The data was collected through three main instruments, the activities produced during ReAD's development, an online quiz, which had as respondents' five teachers, and an online interview that used four beginner teachers who completed all the proposed activities. The results show the struggles in the beginning of a teacher's career and the lack of support those professionals face, besides the limitations of the initial teacher education. The results also show the importance of the integration of professionals in different steps of their career through a learning net, in order to share experiences and enhance knowledge regarding the teaching career.

Key-words: Novice teacher. Experienced teacher. Teaching Learning. Intergenerational Dialogue. Teacher learning net.

## **Dedicatória**

Ao meu esposo Daniel, meu grande apoio nesta caminhada. Ao meu filho Joaquim, gerado em meio a este trabalho!

## **Agradecimentos**

A Deus por me proporcionar saúde e tantas outras bênçãos que me fizeram capaz de concluir mais esta etapa.

De forma especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Reali, por me escolher e me orientar neste percurso, me proporcionando momentos de grande aprendizagem, através de toda a sua competência e generosidade. A ela todo meu carinho, respeito, amizade e admiração.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da UFSCar que participaram como coformadores neste processo. Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Moraes Anunciato por me ajudar no retorno à vida acadêmica, através de seu grupo de estudos.

Aos professores convidados para os exames de qualificação e de defesa da dissertação, pela disponibilidade e atenção com que leram o meu trabalho e pelas ricas contribuições feitas a ele.

Aos colegas do meu grupo de estudos, que contribuíram significativamente para este trabalho, assim como para minha formação. Por dividirem comigo momentos de ansiedade e conquistas.

Ao meu esposo Daniel, pelo apoio em todos os momentos, de alegria e de angústias.

Ao meu pequeno Joaquim, meu filho, que ainda dentro de mim já vivenciou momentos como este, tão importantes, de fechamento de um ciclo.

À minha família: aos meus pais, pelas lições de honestidade e dedicação, imprescindíveis nesse percurso. Em especial à minha mãe, que desde a graduação foi meu porto seguro. Às minhas irmãs e sobrinhas, pelo apoio incondicional.

Aos meus grandes amigos, que tenho a honra de serem tantos, pelo apoio, pela torcida e pela compreensão das minhas ausências. Em especial aqueles que partilharam bem de perto esta caminhada.

Aos tutores da e colaboradores da primeira oferta da ReAD, que contribuíram para que esta rede de aprendizagem fosse possível.

Às professoras participantes deste estudo, pela contribuição e disponibilidade.

A todos os que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é  
senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se  
lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

## **Lista de quadros**

Quadro 1- Procedimentos da coleta de dados da pesquisa.....	53
Quadro 2- Síntese da formação das professoras iniciantes .....	58
Quadro 3 - Dificuldades relatadas .....	61
Quadro 4- Resposta ao questionário .....	63
Quadro 5- Aprendizagens (atividade de avaliação realizada ao final do curso).....	67
Quadro 6- Aprendizagens (resposta à questão: Como a ReAD contribuiu para a sua atuação profissional?).....	68

## SUMÁRIO

<b>Minha trajetória.....</b>	<b>12</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1 - Professores iniciantes: o que diz a literatura .....</b>	<b>22</b>
1.1- Professor iniciante, professor experiente, professor com expertise: algumas considerações.....	28
1.2- Colaboração entre pares - As redes como espaço de aprendizagem docente.....	33
<b>Capítulo 2- O contexto da pesquisa: A Rede de Aprendizagem da Docência.....</b>	<b>42</b>
2.1- Temáticas formativas.....	48
2.2- Metodologia .....	52
2.3- Conhecendo as participantes da pesquisa.....	55
<b>Capítulo 3- Aprendizagem da Docência: Formação e Atuação.....</b>	<b>60</b>
3.1- Professoras iniciantes: dificuldades, formação inicial e início da docência.....	60
3.2-Professoras iniciantes: participação e aprendizagens na ReAD.....	66
3.3-Professoras iniciantes: do início à docência à participação na ReAD.....	71
3.3.1- Professora Sandra.....	71
3.3.2- Professora Simone.....	73
3.3.3- Professora Joice.....	74
3.3.4- Professora Valeria.....	76
3.3.5- Professora Lucia.....	78

3.4-Professoras iniciantes: elementos em comum.....	79
<b>Capítulo 4 – Contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência no início da carreira.....</b>	<b>81</b>
4.1- ReAD- contribuições para o início da docência: algumas limitações.....	85
<b>Referências.....</b>	<b>87</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>91</b>

## **Minha trajetória**

Ao escrever a minha história, me recordo dela e ao mesmo tempo lhe dou novos significados.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997)

Minha motivação para pesquisar sobre a iniciação à docência decorre das minhas dúvidas e anseios durante minha experiência como professora na rede municipal das escolas de Ensino Fundamental em que trabalhei. Cursei Pedagogia numa universidade pública e me sentia preparada para iniciar a carreira docente, mas ao me inserir no campo de trabalho, percebi que não era bem assim.

No primeiro ano, em 2004, foi uma verdadeira adaptação ao novo ritmo de estudo. Logo no primeiro ano, na disciplina de História da Educação, me interessei pelo processo de formação do professor, em entender como se deu a construção da profissão. Essa disciplina foi uma das que mais gostei na graduação. A professora foi muito marcante, me recordo muito das aulas, da maneira como ela promovia as discussões, os debates e parecia-me muito democrática. Nesse ano também, me recordo de um professor que não era tão aberto ao diálogo, suas aulas eram expositivas e de um conteúdo muito denso, porém lembro-me da clareza, da convicção com que falava e dos argumentos que usava e isso me impressionava muito.

Esses professores são modelos que não serão esquecidos por mim, embora sejam modelos bem distintos, cada um conduzia sua aula da maneira que acreditava ser melhor. Muitas vezes me sinto mais parecida com a professora democrática, outras vezes, repito o modelo de aula tradicional, acredito que isso faça parte da construção da minha identidade docente, que ainda está no início. Uma mistura desses dois modelos pode gerar um equilíbrio na minha prática.

Para Flores (2014), aprender a ensinar exige uma aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, embora exija também um processo reflexivo e crítico sobre o significado da profissão e os valores e propósitos que estão implícitos nas ações. Isso mostra que pouco a pouco vou adquirindo os conhecimentos técnicos necessários, mas o processo de reflexão tem sido indispensável.

O terceiro ano da graduação foi o ano mais difícil. Disciplinas mais difíceis, professores muito exigentes e o primeiro semestre de estágio. Ah, o estágio. Tão esperado e tão conflitante ao mesmo tempo. No primeiro semestre do estágio fui para uma escola de Educação Infantil da rede Municipal e depois para uma escola estadual, ambas no município onde eu morava. Nesse período, já faltando só um ano para a conclusão do curso, achava que sabia quase tudo que era necessário para ser professor, então, conseguia apontar os “erros” que as professoras cometiam nas suas salas de aula. Na Educação Infantil fiquei chocada com o tempo em que as crianças ficavam no parque. Pouco tempo era dedicado a outras atividades. Na escola estadual, meu estágio foi numa sala de 3º ano. Uma turma com 32 alunos bem agitados. A professora pedia que eu ficasse com um aluno para auxiliá-lo nas atividades, ele ainda não estava alfabetizado e era considerado hiperativo. Eu também fazia as observações e fazia críticas à professora, principalmente em relação à maneira como ela conduzia a turma e eu, pensava que se fosse comigo, seria bem diferente. Hoje eu compreendo esse sentimento. A falta de experiência nos faz achar que seríamos melhores que o outro em determinada situação. Ainda assim, o estágio foi muito importante para o desenvolvimento da minha carreira docente, foi o primeiro contato que eu tive com a sala de aula sem ser aluna, e isso me permitiu um olhar diferente para os alunos, para a rotina da escola e da sala de aula como um todo. Também me possibilitou perceber algumas dificuldades da carreira docente, como indisciplina dos alunos, falta de material didático, dificuldade de aprendizagem dos alunos, entre tantas outras dificuldades enfrentadas pelos professores.

Flores (2014) mostra que dados de algumas pesquisas revelam problemas na prática do estágio, como a falta de tempo e de condições para desenvolver um projeto de intervenção, por exemplo, porém:

Apesar das críticas, o estágio é reconhecido como a experiência mais significativa em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir

com alunos reais, com seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática. (p. 224)

No último ano da graduação, ainda no primeiro semestre, deixei o emprego de babá e tive a oportunidade de fazer um estágio remunerado numa escola particular de Educação Infantil. Mesmo na condição de estagiária, eu era responsável por uma sala de aula. Uma turma com cinco alunos, de cinco anos de idade. Foi uma boa oportunidade, aprendi a olhar mais de perto para a docência e pude testemunhar conflitos comuns dessa faixa etária: brigas, mordidas, empurrões, etc. Nesse período, tive uma disciplina na graduação sobre Metodologia de Alfabetização e então conseguia ver de perto o desenvolvimento da escrita em algumas crianças, embora não pudesse interferir muito, já que na escola o material era apostilado e não eram permitidas muitas modificações.

No segundo semestre, ainda como estagiária, trabalhei no Departamento de Trânsito Municipal, juntamente com outras pedagogas mais experientes, desenvolvendo um projeto de Educação para o Trânsito, que tinha a finalidade de conscientizar os alunos e a comunidade escolar de maneira geral, para um trânsito mais seguro. Eu colaborava na elaboração das atividades e também na aplicação delas nas escolas. Foi um período de muito aprendizado, pois, no mesmo ano, vivenciei a sala de aula e outro ambiente de trabalho pedagógico. Optei pela sala de aula.

Nesse mesmo ano, em 2007, o último da graduação, fiz a prova do concurso público para Professor do Ensino Fundamental da rede municipal do município onde morava. Fui classificada, mas não poderia assumir porque ainda não havia concluído o curso. Felizmente, só fui chamada a assumir a vaga, no começo de 2008.

A classificação no concurso público, no último ano da graduação, ao mesmo tempo em que me dava segurança, pois eu já havia garantido um emprego, de certa forma, revela-me o quanto parecia eu não estar preparada para assumir uma turma de alunos e ser a responsável pelo seu aprendizado. Mais uma vez, seria um grande desafio.

Minha primeira turma foi uma terceira série com 30 alunos, numa escola de um bairro periférico da cidade. A recomendação das professoras experientes era: não seja boazinha, não mostre os dentes logo no começo, senão você não segura mais. Não sei até que ponto eu segui essas instruções, mas não tive problemas sérios com disciplina. Minha maior dificuldade foi em relação aos diferentes níveis de aprendizagem da turma,

que é comum, mas que eu como professora iniciante não tinha noção dessa diferença de aprendizagem dos alunos e foi o meu maior desafio do início. Era tudo diferente do que imaginava. Um choque de realidade, ou seja, a diferença entre o que tinha idealizado na formação inicial e o que encontrei na realidade da escola (MARIANO, 2004).

A escola tinha uma coordenadora pedagógica que foi muito importante na minha formação como professora, pois ela me auxiliava nas dúvidas e sempre trazia sugestão de atividades, dava dicas a respeito dos alunos, enfim, foi uma grande ajuda no início da minha carreira. Infelizmente nem todos os professores iniciantes contam com esse tipo de colaboração, pois nas escolas, não há nenhum tipo de apoio sistematizado.

Hoje, revivendo essa fase, considero que minha prática foi muito mais baseada nas lembranças dos professores que tive enquanto criança, no ensino fundamental, do que fundamentada naquilo que aprendi na graduação. Era como se as aulas de metodologia de Ciências, de Matemática, de Língua Portuguesa não fizessem sentido, e pior, nem tivessem acontecido. De fato, as disciplinas estudadas na graduação, são na maioria, voltadas aos aspectos teóricos. Esse dado é confirmado na pesquisa de Gatti (2010), em que foram analisados 71 cursos de Pedagogia distribuídos em todo o país. A pesquisadora constatou que a maioria das disciplinas ofertadas nesses cursos é voltada a aspectos teóricos, os que fundamentam as teorias de ensino, e contemplam muito pouco as práticas educacionais como Metodologias, Didática e outras disciplinas relativas ao ofício docente.

Nesta escola, a coordenadora sugeriu que eu trabalhasse nas aulas de Matemática com o Material Dourado, já que alguns alunos apresentavam dificuldades nas operações de soma e subtração que envolvia reserva e agrupamento. E foi assim que conheci esse material. Nunca havia utilizado esse recurso enquanto estudante e muito menos como aluna na graduação. Para mim, nas aulas de Matemática, o material concreto não era necessário, sempre aprendi essa matéria apenas com o pensamento abstrato, mas como os níveis de aprendizagem dos alunos eram diferentes, percebi que alguns alunos precisavam desse recurso, precisavam atribuir um sentido ao que aprendiam. Pode parecer uma coisa sem importância, mas para mim, esse foi um grande aprendizado nesse primeiro ano de docência, e, principalmente, o início da reflexão sobre minha prática, afinal percebi que meus alunos necessitavam de outros modelos de ensino, diferentes daqueles que eu tive, pois as minhas experiências como aluna não

atendiam às necessidades dos meus alunos. Nesse sentido, essa reflexão me fez procurar apoio em materiais de pesquisa e em colegas mais experientes. E então, fui atualizando minha base de conhecimento a respeito de como ensinar aquele conteúdo e comecei a perceber que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo.

No ano seguinte não continuei na mesma escola e o considero mais difícil porque foi um trabalho mais solitário. Recebi pouca orientação da coordenação e da direção da escola. Meu maior apoio veio de uma colega com muita experiência que lecionava no mesmo ano que eu, o terceiro ano. Novamente uma sala com níveis de aprendizagem muito distintos. Havia alunos que não eram alfabetizados e alunos fluentes em leitura e produção textual. Ao me deparar com essa situação, comecei a interiorizar o discurso muito comum nas escolas, de que a prática não é tão bonita quanto a teoria. Porém, nessa escola, tive boas formações em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), aprendi sobre mecanismos de avaliações externas, descritores, planos de aula, comunidade de aprendizagem, etc. Foi a escola em que trabalhei que mais promoveu formações desse caráter durante esse horário de trabalho. Sem dúvida, apesar de me sentir como se não soubesse como ensinar, minha base de conhecimento pode ser atualizada, por meio da minha reflexão sobre minha prática e da formação que tive nos HTPCs. Sobre a base de conhecimento, Mizukami (2004) aponta que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável (p.38).

No terceiro ano como professora efetiva da rede municipal, mudei de escola novamente, dessa vez, fui lecionar numa escola da periferia carente da cidade. Fiquei por dois nesta escola, desta vez com o segundo ano, turma de alfabetização. Aquilo que era meu grande pavor tornou-se meu encanto, participar do processo de aquisição da leitura e da escrita é muito recompensador. Nessa escola, recebi muito apoio da coordenação, que era muito presente nas aulas. Trabalhar numa escola da periferia, em que muitas vezes há um estigma sobre as crianças, contribuiu muito na minha formação, não apenas como professora, mas como pessoa. Sentia-me muito valorizada pela comunidade, que demonstrava o quanto acreditava na educação.

Depois de dois anos nessa escola, mudei novamente de instituição, para o lugar em que leciono atualmente. Desde então, trabalho com os terceiros anos, ano final do ciclo de alfabetização. É um ano complicado, em que a diferença de aprendizagem dos alunos é muito presente, talvez mais do que em outros anos, pois os alunos que não se alfabetizaram no primeiro e no segundo ano, chegam ao terceiro ano com muita defasagem. Por outro lado, há alunos que já dominam a convenção da escrita e da leitura. Essa heterogeneidade da sala é a maior dificuldade que encontro na hora de planejar as aulas e me recordo sempre do primeiro ano de trabalho, em que esta dificuldade estava presente e mesmo sendo tão comum, parece-me que não me avisaram sobre ela na graduação.

Procurei ajuda para sanar essas dificuldades em dois cursos de especialização, um de Psicopedagogia e o segundo de Alfabetização e Letramento, em 2011 e em 2015, respectivamente, na modalidade semipresencial. Os cursos me proporcionaram mais pontos para classificação na escolha de aulas, mas confesso que não foram suficientes para me fazer refletir sobre a minha prática. Apesar disso, através deles pude conhecer bons materiais sobre os temas que estudei e boas discussões realizadas nos fóruns de debate, ferramenta comum nos cursos semipresenciais.

Apesar de poucos anos de experiência, aprendi que sempre haverá surpresas. Em cada ano aprendo com os alunos, todos deixam uma lembrança, um sorriso ou uma história guardados em nossa memória. Sinto que não passo mais pelo sentimento de choque com o real. Experimentei o sentimento da descoberta, me sinto profissional, procuro aprender aquilo que preciso ensinar, consigo resolver problemas que no início da carreira não conseguia e consigo ajudar colegas professores que estão no início da carreira. Esse sentimento é a mola propulsora para que eu permaneça nessa profissão (MARIANO, 2004).

Decidi que era tempo de continuar a aprender, de investigar minhas dúvidas e buscar respostas para meus questionamentos. Tenho descoberto muitas coisas no Mestrado, e a maior delas é que sempre há o que aprender.

Já no Mestrado, enquanto iniciava minha pesquisa acerca do início da docência, fui convidada por uma das pesquisadoras da UFSCar a participar como professora experiente da ReAD. Essa participação se deu, assim como as outras professoras experientes, desde o início, nas reuniões presenciais até o final do curso.

Às professoras experientes coube o papel de selecionar as temáticas formativas junto aos pesquisadores, participar dos módulos do curso e dar os “feedbacks” das atividades aos professores iniciantes e licenciandos, além da participação nos fóruns de discussão sobre os temas que foram tratados. Dessa forma, compartilhei experiências e aprendi novas formas de ensinar.

Segundo Diaz (2001) o desenvolvimento profissional docente deve ser produzido em um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde são construídos e aprendidos novos conhecimentos, onde se reflete sobre as experiências dos professores, em um ambiente colaborativo que visa a melhora do ensino. Para o meu desenvolvimento profissional a ReAD e o Mestrado representaram este contínuo na minha formação. Na ReAD revivi sentimentos pelos quais passei no início da carreira, além de compartilhar experiências e conhecimento com outros profissionais. Durante a escrita da dissertação refleti sobre cada avanço em minha carreira como professora e agora, enfim, pesquisadora.

## **Introdução**

O início da carreira docente é um momento difícil e repleto de conflitos. É uma fase em que o sujeito deixa de ser estudante para ser professor. Essa transição envolve muitas dúvidas, exigindo que o novo profissional saiba usar os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e outros conhecimentos que a profissão requer e que, muitas vezes, não foram aprendidos até este momento.

Em face da evidência de que a aprendizagem profissional é um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, o aprender a ensinar é complexo e carregado de especificidades:

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (FLORES, 2014, p. 219).

Marcelo C. (2002) afirma que há alguns anos nossa formação de três ou quatro anos era suficiente para toda uma vida profissional; hoje é necessário nos formarmos durante toda a vida. A isso se deve a sociedade que passou por muitas transformações e requer uma aprendizagem contínua. Essas mudanças sociais também contribuíram para a desvalorização da profissão docente, já que muitas vezes, foi delegado ao professor o fracasso do aluno e as falhas da educação, principalmente no contexto brasileiro.

Para Diaz (2001) é cada vez mais difícil atrair novos profissionais para a carreira docente porque é uma profissão que não conta mais com prestígio suficiente. Para ela, há três fatores que contribuem para este fenômeno, a tradição, as políticas educativas e a sociedade. A tradição porque a carreira traz alguns aspectos negativos tradicionais e é devido a essa negatividade que os bons profissionais não são atraídos para a docência; as políticas educativas, que não valorizam o profissional; e a sociedade que através dos meios de comunicação, por exemplo, sempre destacam as situações negativas da profissão.

Segundo relatório da OECD<sup>1</sup>, assim como em outros lugares do mundo, o Brasil tem evidenciado o desgaste elevado de professores em atuação profissional, especialmente aqueles em início de carreira. São muitos os fatores que contribuem para que essa situação aconteça, como altas cargas de trabalho, baixos salários, baixo status da profissão, estresse, número elevado de alunos por turma, entre outros (OCDE, 2005).

Tudo isso colabora para que a profissão docente não seja atrativa aos jovens, visto que os alunos considerados “bons” interessam-se por outras carreiras, que por exemplo, tem um retorno financeiro melhor que a docência.

Tomando por base o questionário socioeconômico de Exame Nacional de Cursos (ENADE), um estudo de Gatti e Barreto (2009) mostrou que os alunos da licenciatura responderam que a escolha da profissão se deu pelo fato de que o curso é uma alternativa para não ficar desempregado, totalizando um percentual de 21% dos respondentes. Nota-se “a escolha da docência como um seguro desemprego, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício em outra atividade” (GATTI, 2010, p.1361).

Além de todos esses aspectos, a profissão docente tem ainda como característica, o isolamento, e no caso do novo professor, ele não recebe na maioria das vezes, o apoio da instituição onde trabalha. Em alguns casos, o único apoio que recebe é o de colegas ou de algum professor conhecido. Os primeiros anos da docência, Marcelo C. (2002) denomina como “fase de iniciação” ou “inserção profissional” e é nesse período, que abarca muitas dúvidas e tensões, em que é necessário receber apoio e ajuda. A troca de experiências entre os pares é uma importante alternativa para os professores iniciantes, dessa forma, profissionais considerados experientes, com mais de cinco anos na profissão e que já passaram pelas fases iniciais da carreira, podem auxiliar os novos profissionais.

As redes que integram esses profissionais são um espaço alternativo para essa troca de experiências e podem promover a aprendizagem e a reflexão sobre a prática.

---

<sup>1</sup> A OCDE é a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, composta por 34 países e com sede na França. Tem como objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem estar social de pessoas por todo o mundo.

A ReAD, Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, é uma rede, de caráter híbrido, que integra profissionais em diferentes estágios da carreira por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolvida por pesquisadores da UFSCar, foi oferecida pela primeira vez através do Portal dos Professores no ano de 2016.

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência está inserida no projeto de pesquisa “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, financiado pelo CNPq, Edital Universal 01/2016, aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021). A proposta indica que “professores experientes poderiam ser capazes de prestar atenção à dinâmica da atribuição de significados de professores iniciantes, em vez de oferecer um inventário acumulado de métodos” (Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, p.1; 2016). Este projeto utilizou o Portal dos Professores ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)), um espaço online que é organizado em seções permanentes que oferecem informações para qualquer usuário e tem como foco o desenvolvimento profissional da docência. Também oferece por meio de cursos, atividades certificadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar a usuários cadastrados.

Os professores iniciantes participantes dessa oferta eram professores com até três anos de experiência docente, que lecionavam na rede pública do estado de São Paulo. Porém, também participavam da ReAD professores experientes da rede municipal de São Carlos, estado de São Paulo e licenciandos do curso de Licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância da UFSCar.

É nesse cenário que a pesquisa apresenta como objetivo principal investigar como a ReAD contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram da primeira oferta da Rede de Aprendizagem da Docência. O primeiro capítulo traz algumas considerações sobre o início da carreira docente; o segundo capítulo apresenta a ReAD como o contexto da pesquisa. No terceiro capítulo são apresentadas de maneira mais detalhada as participantes da pesquisa e no quarto capítulo são apontadas as contribuições da participação na ReAD para o desenvolvimento profissional das profissionais envolvidas.

## Capítulo 1

### Professores iniciantes: o que diz a literatura

O campo de formação de professores tem tido nos últimos anos um aumento considerável em suas pesquisas. Esse campo tem se constituído como um importante desafio para o avanço da qualidade na educação.

Segundo Flores (2014), antes da década de 1990 a formação de professores tinha como tema central a qualidade dos processos formativos. Atualmente, o centro dos estudos tem sido baseado na avaliação da eficácia dos programas de formação “tendo em conta os resultados obtidos, de modo a gerar conhecimento suscetível de informar decisões relativas à sua melhoria” (FLORES, 2014, p.7).

Numa análise feita por André (2010), o número de programas de pós-graduação aumentou nos últimos anos e concomitante a esse crescimento, houve também o aumento no número de trabalhos com o tema formação de professores. A pesquisadora constatou que a porcentagem dos trabalhos que tratavam do tema formação docente era em torno de 7% em 1990, passando para 22% nos anos 2000, o que demonstra uma rápida ascensão no interesse deste assunto.

Além do aumento gradativo no número de estudos sobre esse campo, a formação de professores tem exigido cada vez mais que os professores se ajustem às mudanças da sociedade atual. A escola deixou de ser o único lugar de formação do aluno, já que a sociedade moderna oferece muitos outros lugares de informação para ele, como a televisão, a Internet e outras fontes de informação e dessa maneira, o professor precisa aprender constantemente. A sociedade exige dos professores uma permanente formação e aprendizagem. (MARCELO, C., 2002).

O professor iniciante, foco dessa pesquisa, ainda é pouco pesquisado no contexto brasileiro. Ainda faltam também políticas públicas que visam amparar esses profissionais quando se inserem no mercado de trabalho. Além disso, não há no país a

tradição de que a escola se constitua como um ambiente de formação sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional dos professores iniciantes (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010). Para Papi e Martins (2008), que fizeram um levantamento dos trabalhos mais recentes sobre os professores iniciantes no Brasil, os estudos a respeito destes profissionais são muito relevantes, já que o período inicial da profissão é importante para a efetividade da formação do professor, assim como para o seu desenvolvimento profissional.

No Programa de Pós Graduação da UFSCar, há o registro de dez trabalhos que trazem no título o termo professor iniciante ou início da carreira, cinco são dissertações de mestrado e os outros são teses de doutorado. Destes trabalhos, quatro são pesquisas feitas sobre o Programa de Mentoria Online da UFSCar dirigido a professores iniciantes que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando as potencialidades da mentoria como forma de apoio aos novos professores (Bueno, 2008; Pieri, 2010, Massetto, 2014, Migliorança, 2010). Os outros dois trabalhos tratam do início da carreira docente em contextos específicos, na área rural e na alfabetização de crianças. Os trabalhos resultantes das pesquisas de mestrado apresentam os títulos “Contribuições do Programa de Mentoria do portal dos professores- UFSCar: autoestudo de uma professora iniciante” (BUENO, A. H., 2008); “Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar” (PIERI, G.S.,2010); “Professores iniciantes: como compreendem seu trabalho?” (LOTUMOLO, T. E., 2014); “Formação de Professores Iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco” (MASSETO, D. C., 2014) e “Professoras Alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online” (MACHADO, M. F., 2016). As teses de doutorado que tem como tema o professor iniciante ou início da carreira têm como títulos “O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho” (MONTALVÃO, E. C., 2008); “A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade (PALOMINO, T. J., 2009); “Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes” (MIGLIORANÇA, F., 2010); “Narrativas autobiográficas de professores de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-inglês” (CUNHA, R. C., 2014) e “Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional” (FERREIRA, L. G., 2014).

Ressalta-se que a formação continuada de professores tem sido estudada por importantes pesquisadores da UFSCar, que tem produzido conhecimento sobre o desenvolvimento profissional da docência, assim como modelos de formação continuada voltada para o acompanhamento de professores iniciantes. Estes estudos colaboram com o que outros pesquisadores no Brasil e no exterior tem revelado acerca do início da docência, como a relevância do apoio ao professor iniciante.

O apoio no início da carreira é importante, já que é uma fase considerada difícil e solitária, é quando o estudante torna-se professor e é o único responsável pela sua sala de aula:

A iniciação à docência é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores realizam a transição de estudantes a professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual, os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um equilíbrio pessoal. (MARCELO, C, 2002, p.41)

O autor ainda afirma que nesse período, em um curto espaço de tempo, os novos professores passam a enfrentar tensões e dúvidas e ainda precisam adquirir o conhecimento adequado para ensinar seus alunos. Além disso, geralmente aos professores iniciantes são destinadas as turmas consideradas mais difíceis, o que contribui efetivamente para o sentimento de choque de realidade. Freitas (2002) constata que o magistério difere de outras profissões no que diz respeito a situações mais complexas, pois a um médico em início de carreira não é dado um caso complicado, pelo contrário, os casos mais sérios são levados a profissionais mais experientes; aos engenheiros a mesma coisa, situações difíceis são destinadas a profissionais mais experientes. No magistério, o que se vê são os novos professores trabalhando com turmas que os mais experientes não querem trabalhar. Estes novos professores dificilmente terão seu trabalho reconhecido dentro da escola, já que terão dificuldade em desenvolver o trabalho sem o mínimo de experiência. Segundo Freitas,

Com o passar do tempo, pode-se dar ao professor a possibilidade de escolher a turma com a qual deseja trabalhar, e ele não escolherá as turmas mais difíceis, quando, em princípio, estaria mais preparado para recebê-las. O objeto de investimento possível para a obtenção do reconhecimento profissional acaba sendo configurado pela escola, ou seja, o trabalho com as melhores turmas (FREITAS, 2002, p. 117).

Mas o que os professores precisam realmente saber para ensinar seus alunos? Sabendo que a formação docente acontece ao longo da vida porque é um processo contínuo, que tem início no período de escolarização até a formação profissional, qual o papel da formação inicial e em que medida ela consegue oferecer o básico necessário para a inserção desse professor na carreira?

Pensando sobre tais questões, é nítida a importância de conhecer que aspectos e conhecimentos contribuem para o início da carreira do professor, pois durante a formação inicial, o aluno participa obrigatoriamente do estágio supervisionado, uma prática simulada, em que o aluno não tem sob sua responsabilidade uma sala de aula.

Uma pesquisa feita em 2008 (GATTI, 2010) analisou as disciplinas formadoras de licenciaturas presenciais em Pedagogia nas instituições de ensino superior. Esse estudo analisou 71 cursos de licenciatura em Pedagogia, que são responsáveis pela formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Observando a grade curricular, percebe-se que apenas 7,5% das disciplinas ofertadas são destinadas aos conteúdos que devem ser ensinados nos anos iniciais. Além disso, a maioria das disciplinas é voltada às teorias políticas, fundamentais para a formação de um profissional crítico e reflexivo, mas que não conseguem oferecer situações mais reais com que o profissional pode enfrentar ao ingressar na escola. Esse dado revela que nos cursos de formação, objetivos específicos do ofício docente não são objetos de estudo desses cursos. É importante ressaltar que embora a formação inicial não esgote todos os possíveis conhecimentos necessários ao professor, ela é de extrema importância, é a base que sustenta todos os conhecimentos que serão adquiridos ao longo da vida profissional do professor.

Devido a essa complexidade, a inserção do profissional na carreira docente é estudada por muitos autores. Podemos destacar o trabalho de Huberman (1995) como um dos autores que se dedicam a caracterizar a fase inicial da carreira docente. Segundo ele, o início da carreira docente tem uma fase que ele denomina entrada na carreira, da qual fazem parte a sobrevivência e a descoberta, aspectos que segundo este autor, são vivenciados ao mesmo tempo. Esse período pode durar de dois a três anos após a iniciação à docência. Ainda segundo Huberman, o início da carreira docente pode ser vivido pelos professores como um período fácil - por aqueles que o associam a manutenção de relações positivas com os alunos, ao domínio do ensino e manifestam

entusiasmo - ou difícil – por aqueles que associam esse período a carga excessiva de trabalho, a ansiedade e vivência do sentimento de isolamento, a dificuldades com os alunos.

Para Marcelo C. (2002), essa fase é compreendida como a fase de iniciação ou fase de inserção profissional no ensino. Segundo ele, é um período em que convivem a insegurança, a ansiedade e as dúvidas, já que o professor passa por uma transição, deixando de ser aluno e tornando-se professor, passando por tensões e por uma aprendizagem intensiva, que acontece num contexto desconhecido.

Ainda sobre essa fase, Veenman (1988) usa a expressão “choque de realidade”, porque caracteriza justamente a relação difícil entre o que foi estudado durante a formação inicial e o que é vivenciado na prática da sala de aula. Para ele, os principais problemas vividos pelos professores que iniciam a carreira estão relacionados à manutenção da disciplina na sala de aula, estabelecimento de regras, relacionamento com pais de alunos e com a comunidade, cansaço físico e mental, entre outros. Assim, o novo professor ao se deparar com situações na sala de aula que não conhecia ou que até então não havia enfrentado, sente-se chocado, já que enquanto estudante não presenciou ou vivenciou determinada situação, ou seja, a experiência do choque entre o real e o ideal.

Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por meio de seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque com a realidade. Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada correspondem à realidade cotidiana da sala de aula (MARIANO, 2006, p.44).

E mesmo o contexto escolar sendo conhecido pelos estudantes da graduação, suas limitações e dificuldades, o novo professor pode vivenciar este sentimento ao assumir sozinho a responsabilidade de uma sala de aula.

Nota-se então, que o tornar-se professor, é um processo complexo, que “implica o ‘aprender a ensinar’ e a socialização profissional, bem como a construção da identidade profissional” (FLORES, 2010, p.182).

Nesse início da carreira, com a falta de apoio sistematizado aos novos professores, esse profissional pode “repetir” atitudes e posturas dos modelos que teve

dos seus professores e, muitas vezes, essa “repetição” se dá de maneira pouco reflexiva, sem levar em conta o contexto em que se está inserido:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva, por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes, vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que racionais (MARCELO, C., p.13, 2010).

Assim, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo a ser ensinado, mas conhecer o contexto em que será ensinado, quem são os alunos e como podem ser ensinados, já que não aprendem todos da mesma maneira. Shulman (1992) denomina o conteúdo que será ensinado de conhecimento de conteúdo específico, que é imprescindível, pois para se ensinar algo, é necessário sabê-lo, porém, apenas ele não basta, é necessário saber como ensinar. Esse “como ensinar” é denominado por ele de conhecimento pedagógico geral, um conhecimento que começa a ser construído na formação inicial e se desenvolve com a prática. A partir do momento em que o professor passa a refletir, analisar e contextualizar sua prática, ele constrói um conhecimento aprimorado, denominado por Shulman (1992) de conhecimento pedagógico do conteúdo. O professor reflexivo consegue, portanto, combinar a teoria e a prática de acordo com o contexto em que está inserido e por meio da reflexão sobre a prática e da formação continuada, tem a sua base de conhecimento atualizada. A base de conhecimento é um conjunto de compreensões, habilidades e conhecimentos necessários ao professor para que ele desenvolva o ensino e a aprendizagem em níveis, modalidades e contextos distintos. Na formação inicial, é mais limitada, mas torna-se mais aprofundada e diversificada de acordo com a experiência profissional a partir da reflexão (MIZUKAMI, 2004; apud SHULMAN, 1986, 1987).

Outros conhecimentos profissionais podem ser considerados nesta base, como conhecimento pessoal prático, da profissão, de casos, de fundamentos educacionais, de metáforas, dentre outros – e são igualmente importantes para o processo de desenvolvimento profissional da docência (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 484).

Daí a importância de o professor iniciante ter um acompanhamento sistematizado na fase inicial de sua carreira. Um acompanhamento que permita esse professor refletir sobre sua prática e não apenas reproduzir modelos já existentes.

Para Marcelo C. (1999), é importante ressaltar que as especificidades do início da docência podem não estar relacionadas apenas ao tempo de experiência docente, mas variar de acordo com uma nova situação de ensino, por exemplo, professores que lecionam por muito tempo em um determinado ano ou nível de ensino e mudam de escola, de ano ou de nível de ensino, passam pelas mesmas vivências dos professores que iniciam na carreira docente.

Assim, este estudo também destacou alguns aspectos importantes acerca dos professores experientes e dos professores com expertise, que serão apresentados a seguir.

### **1.1 - Professor iniciante, professor experiente, professor com expertise: algumas considerações**

Como visto na seção anterior, o início da docência é um período que apresenta muitos conflitos e situações muito particulares a cada professor. O ambiente da sala de aula apresenta a esse novo profissional algumas situações que ele desconhecia ou que não imaginou que vivenciaria. O sentimento de choque de realidade (Veenman, 1988), apresentado no tópico anterior, pode estar presente nessa fase inicial da carreira. O aprender a ensinar é um processo complexo Flores (2010), e segundo Guarnieri (2005), uma parte da aprendizagem docente só acontece depois do ingresso na profissão, “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p.9).

Mas de fato, o que difere um professor iniciante de um professor experiente? Alguns autores já nos trazem algumas constatações que explicam as diferenças entre os professores em diferentes fases da carreira docente.

Segundo Marcelo C. (2009) há um conjunto de características que definem um bom professor, como comprometimento, conhecimentos pedagógicos adequados, utilização de diferentes maneiras de ensinar, colaboração com os colegas, reflexão sobre a prática entre outros. Mesmo havendo diferenças culturais ao redor do mundo, este autor aponta cinco características que se destacam naqueles considerados “bons professores” independente do lugar em que lecionam:

São professores que estão comprometidos com seus alunos e com sua aprendizagem; conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensiná-las; são responsáveis pela gestão e monitoramento de aprendizagem dos alunos; pensam sistematicamente sobre suas práticas e aprendem com a experiência; são integrantes de comunidades de aprendizagem (MARCELO, C., p.56, 2009).

Num levantamento de estudos feito por Marcelo C. e Vaillant (2009), destaca-se o estudo de Darling-Hammond e Sykes (2003), em que se são enumeradas algumas características dos bons professores, como habilidade verbal e acadêmica, conhecimento profissional e experiência, além de flexibilidade, entusiasmo, perseverança e preocupação com os estudantes. Essas características nem sempre podem acompanhar o professor experiente, mas podem ser presentes em um professor que está no início da carreira. Portanto, ser professor experiente nem sempre significa ser um bom professor, assim como ser um professor em início de carreira não determina ser um professor bom ou ruim.

Além disso, os professores experientes frequentemente não diferem dos professores iniciantes apenas pelos anos de exercício na profissão e pelas fases diferentes da carreira em que se encontram. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) muitas vezes as diferenças estão na base do conhecimento para o ensino, nas competências profissionais distintas e nas demandas formativas específicas, ou seja, mais anos de experiência não significa mais conhecimento.

Marcelo C. e Vaillant (2009) revelam que o professor em início de carreira tende a ter uma estrutura de conhecimentos mais superficiais, enquanto os professores experientes tendem a ter conhecimentos mais profundos.

Há diferenças também em relação à resolução de problemas (MASSETO, 2014), já que os professores experientes possuem um repertório de situações, armazenados em sua memória. Dessa forma, conseguem identificar problemas com mais facilidade do que os professores iniciantes.

Todo esse repertório de situações é construído de acordo com as situações vivenciadas pelo professor em sua sala de aula e na escola. Dessa forma, à medida que o professor se desenvolve profissionalmente, aprende a melhor maneira de lidar com a indisciplina dos alunos, com a dificuldade de aprendizagem, com os métodos de ensino,

com a maneira de lidar com a família dos estudantes e outras questões recorrentes na rotina de um professor.

O professor experiente, em geral, não se preocupa mais tanto com o “como”, como ensinar, como orientar a turma, como avaliar os alunos, isso porque já aprendeu com os anos de experiência alguns procedimentos para realizar tais tarefas. O professor iniciante, geralmente, necessita de um “passo a passo” para realizar tais tarefas:

Em qualquer área ou nível do conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos...Em geral, estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando (MARCELO, C. 2010, p. 28).

Porém, essa preocupação com a dimensão procedimental da profissão, em como fazer as suas tarefas, pode se apresentar a professores considerados experientes, com mais de cinco anos em efetivo exercício, mas que lecionam por muito tempo em uma mesma série ou ano e que, ao mudar de cenário, pode voltar a sentir-se como um profissional em início de carreira.

Para professores que já possuem certo grau de destrezas em suas funções e que provavelmente seriam mais habilidosos para lidar com mudanças ou situações difíceis, a literatura tem usado o termo *expertise* ou *experto*, para efeito de tradução, aqui o termo utilizado será “com *expertise*”. Segundo Marcelo, C. (2010), ter *expertise* não significa apenas ter mais de cinco anos de experiência, mas ter um elevado nível de conhecimento e destreza, que não se adquire de forma natural, mas através de dedicação constante e especial. A seguir, são apresentadas algumas características que podem definir um professor *experto* ou com *expertise*.

A competência do professor com *expertise* não é obtida com o passar dos anos, embora a experiência seja fundamental para tornar-se um profissional com esta característica, visto que um professor iniciante ainda não possui um repertório de situações vivenciadas para ser um professor com *expertise*. A *expertise* do professor consegue perceber e resolver situações que podem passar sem serem notadas aos olhos de um professor iniciante:

O conhecimento *experto* consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu

conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda aos experts a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular (MARCELO, C. 2010, p. 27).

Como já citado, o professor com expertise não é apenas um professor experiente. Segundo Hattie (2003), há cinco dimensões principais que podem definir um professor *expert* e fazê-lo ser capaz de:

“Identificar representações essenciais dos seus assuntos; orientar o aprendizado através das orientações de sala de aula; monitorar a aprendizagem e fornecer *feedback*; atender a atributos afetivos e influenciar os resultados dos alunos” (HATTIE, 2003, p. 5).

Este autor traz ainda mais dezesseis atributos de professores com expertise que são provenientes destas cinco dimensões descritas acima. Para ele, cada uma dessas dimensões se desmembra em partes menores, as quais ele usa o termo atributos. Os atributos dos professores *expertises*, segundo Hattie (2003) são os seguintes:

1. Possuem representações mais profundas sobre ensino e aprendizagem, ou seja, conseguem organizar melhor seus conhecimentos e estratégias para ensinar aos alunos.
2. Adotam estratégias de resolução de problemas no trabalho, buscando com mais frequência informações que necessita, ao invés de concentrar-se em informações que estão diretamente disponíveis.
3. Conseguem antecipar, improvisar e planejar de acordo com o que uma situação exige.
4. Podem identificar quais decisões são mais ou menos importantes e são bons “tomadores” de decisões.
5. Tem muita facilidade em criar um “clima” agradável na sala de aula, condição que colabora com a aprendizagem dos alunos.
6. Apresentam uma percepção complexa em relação às situações de sala de aula.
7. São mais dependentes do contexto e têm uma alta cognição de situação, ou seja, “quando os *experts* classificam os cenários de aprendizagem, as categorias que criam são mais dependentes de contexto existente, configuração circundante, ou incorporada em circunstâncias particulares” (HATTIE, 2003, p.7).

8. Apresentam mais facilidade no monitoramento dos problemas dos alunos e na avaliação do nível de compreensão e progresso de cada um, dessa forma, podem fornecer comentários mais relevantes.
9. São mais aptos a desenvolver e testar hipóteses sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem.
10. Conseguem desenvolver a automatização, “de modo a liberar memória de trabalho para lidar com outras características mais complexas da situação, enquanto os experientes não otimizam as oportunidades adquiridas com a automatização” (HATTIE, 2003, p. 8).
11. Demonstram muito respeito pelos estudantes, no sentido de compreender os limites de aprendizagem.
12. São notadamente apaixonados por ensinar e também por aprender.
13. Envolvem os alunos na aprendizagem com maestria e autoeficácia.
14. Propõe tarefas desafiadoras adequadas aos alunos.
15. Apresentam influências positivas sobre os alunos.
16. Aprofundam a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo Hattie (2003), esses atributos não devem ser considerados como uma lista de verificação, mas como um perfil. Alguns professores *experts* podem não ter a presença de todos eles, mas a sobreposição de alguns.

Esses atributos descritos anteriormente reforçam a teoria de que o tempo de profissão pode não definir um professor com expertise ou sem expertise, porém, um professor iniciante que tenha no seu início de carreira o apoio que necessita, poderá desenvolver esses atributos e assim tornar-se um professor com expertise.

Alguns estudos recentes mostram que é necessário oferecer aos novos professores uma formação que amenize o isolamento, “que assegure a qualidade aos alunos ainda que seja comprometida com a inovação e com a atualização” (MARCELO, C., 2002, p.29). As redes de colaboração entre professores vêm se destacando como

uma das possibilidades de contribuir para a formação docente e favorecer a troca de experiências entre pares.

A ideia da aprendizagem colaborativa entre os professores ganha cada vez mais espaço em muitas discussões entre educadores, como a que ocorreu em maio de 2017, no 2º Fórum, de Inovação Educativa, promovido pela Folha de São Paulo. Nesta ocasião, foi discutida a necessidade de manter os professores atualizados com novas propostas educacionais, num sistema de rede, em que os conhecimentos são construídos de maneira colaborativa.

## **1.2 - Colaboração entre pares - As redes como espaço de aprendizagem docente**

As mudanças constantes na sociedade permitem compreender que uma formação única e permanente do professor não será suficiente, pois transformações acontecem nessa sociedade numa velocidade espantosa, ou seja, a formação inicial com duração de quatro anos, aproximadamente, não dá conta do conhecimento suficiente para toda a vida profissional porque “(...) tanto pela aparição constante de novas ocupações e profissões, como pelo avanço dos conhecimentos, se requer das pessoas, dos cidadãos, uma atitude de permanente aprendizagem”. (MARCELO, C., 2002, p.30). Ou seja, o profissional docente se forma ao longo da vida.

O desenvolvimento profissional docente está ligado diretamente à formação profissional. Esse conceito, segundo Vaillant (2009), envolve duas visões: a primeira concebe esse desenvolvimento profissional como uma série de ações que podem corrigir os possíveis déficits dos professores frente às necessidades atuais; a segunda e mais adequada a este estudo, concebe o desenvolvimento profissional como uma formação ao longo de toda a vida. Essa formação deve ser compreendida como responsabilidade do indivíduo, porém não significa que o professor deve fazê-lo de forma isolada, já que num processo de formação de professores, é importante considerar além das características pessoais, um ambiente que favoreça essa formação. Papi e Martins afirmam que:

Além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização (2010, p.40).

As autoras ainda explicitam que devido à ampla área e definições possíveis para o termo formação de professores, ela pode estar relacionada a vários aspectos, como formação inicial e continuada, formação dos professores iniciantes, desenvolvimento profissional, desenvolvimento profissional docente e vários outros. Esses aspectos caracterizam a profissão docente e a formação do professor como algo complexo.

Embora toda essa complexidade e o aumento no número dos estudos acerca do professor iniciante, ainda seja bastante escasso no Brasil o acompanhamento dos professores na fase inicial da carreira. Como já citado anteriormente, geralmente, aos novos professores são atribuídas salas de aula consideradas “difíceis” – pois apresentam problemas de aprendizagem ou indisciplina – e em escolas distantes. A instituição oferece pouco ou nenhum apoio a esses profissionais e dessa forma, a ajuda que recebem é na maioria das vezes, dos colegas de profissão, considerados professores experientes. Nesses casos, posturas já existentes vão se repetindo, já que o novo professor pode reproduzir os modelos dados pelos colegas, ou então, os modelos que teve de professores enquanto era aluno.

Um estudo realizado por Freitas (2002) que se refere às influências da organização da escola sobre o processo de socialização do professor iniciante confirma essa constatação:

A partir da análise comparativa das entrevistas, das observações e da análise documental, verificamos que é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Verificamos, também, que outra estratégia adotada consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural, onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e pessoal, uma vez que a maioria dos professores permanece na escola durante toda a semana e as pedagogas só comparecem à escola uma vez por semana (FREITAS, 2002, p.160).

Diante desse cenário, a troca de experiências entre pares vem sendo entendida como uma importante ferramenta de apoio ao início da docência, pois as escolas podem ser além de ambiente de trabalho, um ambiente de rica aprendizagem e “é impossível criar condições de aprendizagem dos alunos, se não existem condições de aprendizagem

dos professores” (Diaz, 2001). A escola deveria então, estar preparada para receber esses novos professores e assim criar oportunidades para experiências bem sucedidas (MASSETO, 2014). Essa troca de experiências entre os pares pode oferecer oportunidades para melhorar a prática docente, principalmente se essa troca proporcionar a reflexão sobre tudo aquilo que é aprendido.

A reflexão como um elemento importante na constituição da profissão docente, na troca e interação entre pares, faz com que pensemos o aprender a ensinar como um fenômeno que acontece na interação com o contexto envolvido, a fim de não deixá-lo como um processo isolado, mas como parte de uma rede de aprendizagem (MASSETO, 2014, p. 49).

A fim de amenizar as dificuldades do início da carreira e contribuir para a formação do professor, foi desenvolvido o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2007. De acordo com o MEC:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (PORTAL MEC).<sup>2</sup>

No início, o PIBID priorizava determinados cursos de licenciatura, por exemplo, os cursos das áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, devido a o número reduzido de professores destas áreas de conhecimento. Posteriormente, no ano de 2009, o PIBID foi ampliado a outras áreas do conhecimento que abrangem os cursos de Filosofia, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia para atuação no ensino médio e para o ensino fundamental foram incluídos os cursos de licenciatura em Pedagogia, com foco nas turmas de alfabetização, além da licenciatura em Educação artística e musical (DEILIMG, 2014).

Como política o PIBID contribui para a inserção à docência, porém, não de forma efetiva, uma vez que o programa não consegue atingir todos os alunos da licenciatura, além de não contemplar a totalidade dos cursos desta modalidade.

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 05/01/2018.

Um estudo feito por André (2012) constatou que há a necessidade de iniciativas que apoiem os professores em início de carreira. A autora traz ainda em um de seus estudos, o resultado de um relatório da OCDE (2006), que reunindo dados coletados em 25 países, mostrou que a preocupação com a desistência de professores competentes tem feito com que alguns países adotem políticas que possam além de atrair, recrutar e desenvolver bons profissionais, criar condições para que esses professores queiram permanecer na profissão. O relatório informou ainda que as taxas de evasão do magistério são mais altas nos primeiros anos de docência, diminuindo ao longo da carreira profissional (ANDRÉ, 2012). Por isso, se a taxa de evasão é maior nos primeiros anos de exercício da docência, porque é um período de tensões e de “choque de realidade” (Veenman, 1988) torna-se fundamental a existência de apoio, suporte e capacitação desses professores iniciantes. Segundo a pesquisa, a única tentativa institucionalizada no país de capacitação de professores iniciantes foi localizada no interior do Ceará, na cidade de Sobral, onde a formação continuada de professores é regulamentada em lei. No município, durante o período probatório (três anos), os professores participam de formações uma vez por semana, no período noturno. Além das formações, os professores também participam do Programa Olhares, que tem o objetivo de ampliar o universo cultural dos professores, como visitas culturais a museus, sessões de teatro e cinema, além de encontro com escritores. Esses profissionais recebem um auxílio financeiro de 25% no salário base de quarenta horas para participarem dessa formação, que é necessária para concluir o período probatório. Essa iniciativa revela a preocupação do município com a educação pública, que foi avaliada como a melhor Rede Pública de Educação do Brasil, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015. Segundo a secretaria de educação de Sobral, o município saltou da 55ª posição no IDEB de 2009, para o 1º lugar do Brasil em 2015, com IDEB 8,8. (PREFEITURA DE SOBRAL, CE). A preocupação com a formação dos professores conta com a:

Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (EsFaPeGe), que é uma organização social, sem fins lucrativos, que tem por objetivo desenvolver processos educacionais no campo do ensino e da pesquisa que promovam a formação e a qualificação de professores e servidores do magistério e áreas afins. (PREFEITURA DE SOBRAL, CE).

Outras iniciativas encontradas no estudo de André (2012) foram localizadas no estado do Espírito Santo e na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, interior de São Paulo. No estado do Espírito Santo os professores passam por uma seleção em duas etapas. Uma dessas etapas consiste na participação em uma formação que engloba conferências sobre temas atuais de educação, oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e estudos de texto. Após essa fase, passam por uma prova eliminatória. Já no município de Jundiaí, os professores aprovados no concurso público recebem uma capacitação realizada por especialistas contratados, trinta dias antes de assumirem uma sala de aula. Em todos esses casos, fica evidente que há uma preocupação com a inserção do novo professor na sala de aula, porém não evidencia um acompanhamento sistemático desse professor. Segundo a pesquisadora,

Essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos (ANDRÉ, 2012, p. 122).

No município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, a pesquisadora também destacou um programa para professores iniciantes. Tal programa traz algumas ações muito relevantes para o início da carreira, como a explicação a respeito do sistema de ensino em que vão trabalhar e as políticas que norteiam esse sistema, encontros para diagnosticar as maiores necessidades formativas e ações formativas que subsidiam a prática docente na escola, realizada pela equipe pedagógica das escolas. Neste caso, não é uma ação institucionalizada e não há uma investigação detalhada junto aos professores iniciantes para avaliar as contribuições em sua prática docente. Porém, reconhece-se aqui a importância do apoio dado ao professor iniciante.

Alguns programas de apoio ao professor iniciante têm em suas atividades o apoio desses professores feito por outros profissionais mais experientes, chamados de mentores. Segundo Marcelo C. os mentores são, em geral, supervisores ou diretores de escola, professores da universidade, que em muitos casos, acompanham os novos docentes. O mentor deve ter experiência profissional, habilidade para conduzir a classe e a disciplina, boa comunicação com os companheiros, conhecimento do conteúdo, iniciativa para planejar e outras qualidades pessoais, como paciência e flexibilidade (MARCELO, C., 2002).

A tarefa do mentor é assessorar a didática e pessoalmente o professor iniciante, de forma que se constitua como um elemento de apoio. Em alguns casos podem se desenvolver ciclos de supervisão clínica (planejamento, observação, análises de caso de ensino) ou entrevistas. (MARCELO, C., 2002, p. 43).

Nesse sentido, uma iniciativa importante foi realizada no Portal dos Professores da UFSCar, que ofertou um Programa de Mentoria Online<sup>3</sup> dirigido a professores iniciantes que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando as potencialidades da mentoria como forma de apoio aos novos professores. Os programas de mentoria centram-se na interação dos professores iniciantes com professores considerados experientes, ou seja, aqueles que já passaram pelas fases iniciais da carreira docente. Essa interação tem como objetivo ajudar os novos profissionais a superar as dificuldades do início da carreira. Nesse Programa de Mentoria Online (MASSETO, 2014), os professores iniciantes recebiam apoio de uma professora experiente (mentora). Esse apoio acontecia através de troca de mensagens online, análise de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, além do auxílio em questões e dificuldades específicas. Os professores iniciantes que participaram dessa iniciativa lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental e tinham até cinco anos de experiência. Ao todo, participaram cinquenta e seis professoras iniciantes, durante períodos entre seis meses a dois anos e meio. (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010).

Outras formas de auxílio ao professor em início de carreira são as redes de aprendizagem. Elas tornam-se um espaço alternativo, que promovem a aprendizagem e a reflexão sobre a experiência vivenciada no cotidiano da escola. Marcelo C. (2002) define como algumas características das redes: “iniciativas voluntárias de professores; têm compromisso com a inovação; apresentam metas e propósitos compartilhados; formada por professores com características comuns”.

Para Diaz (2001), as redes necessitam de seus membros participação e colaboração, pois sem elas, não há investigação-ação nem processos de mudança. A

---

<sup>3</sup> Projeto Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: Implementando e Avaliando um Contínuo de Aprendizagem Docente (UFSCar-Fapesp/Ensino Público, Relatórios de Pesquisa, 2005-2008); A participação em um Grupo de Pesquisa como Ferramenta de Aprendizagem Profissional da Docência para Professores Experientes: o Caso do Programa de Mentoria da UFSCar (UFSCar-CNPq/Projeto e Relatório de Pesquisa, 2005-2006).

autora afirma ainda que a construção de relações colaborativas é imprescindível para o desenvolvimento das ideias e conseqüentemente para a melhoria do ensino.

A aprendizagem do professor pode ser, portanto, desenvolvida num espaço de interações e não de forma isolada. As chamadas redes compartilham entre seus integrantes formas de lidar com os temas mais recorrentes de uma sala de aula. A tecnologia tem sido uma importante aliada na criação e no desenvolvimento dessas redes:

A ideia do conhecimento distribuído tem sido impulsionada pelo impacto das novas tecnologias, principalmente da Internet. A possibilidade de que os professores podem ter acesso a conhecimentos e contatos pessoais com professores distantes geograficamente, a possibilidade de pertencer a comunidades virtuais está ampliando as possibilidades do que se entende por “aprender a ensinar” (MARCELO, C., 2002, p.49).

Para as redes, podemos utilizar diferentes definições, porém, algumas se aproximam mais desta pesquisa, entre elas, a que Marcelo C. faz referência:

As redes são uma forma de envolver os professores na direção de sua própria aprendizagem, permitindo-lhes superar as limitações das suas funções institucionais, hierarquias e localização geográfica e encoraja-os a trabalhar em conjunto com muitas pessoas diferentes. Os participantes têm a oportunidade de crescer e desenvolver-se em uma comunidade profissional que incide sobre o seu próprio desenvolvimento, proporcionando formas de aprendizagem que têm mais a ver com experiências profissionais (Lieberman e Grolnick, 1996, p.8,9; apud MARCELO, C. 2002, p.50).

Marcelo, C. (2002) também traz a definição de rede de Moonen e Voogt, “as redes são um grupo de professores de diferentes escolas que cooperam durante um período na implementação de um processo que implica certa inovação na educação” (apud MARCELO, C., 2002). Para este autor, o surgimento das redes está relacionado à aversão dos professores para atividades tradicionais de formação, pois elas representam um espaço alternativo, à medida que promovem a aprendizagem e a reflexão sobre a experiência cotidiana. Ele também aponta várias características que caracterizam uma rede:

As redes, como dissemos são: democráticas em sua origem e funcionamento; com forte compromisso com a inovação, mudança e melhoria; com metas e propósitos compartilhados; formada por professores com características comuns ( a matéria que ensinam, o tipo de aluno que atendem, o tipo de escola que atendem); confiança no princípio de que você pode aprender com os outros; com uma autonomia plena de decisão sobre conteúdos a trabalhar, forma de trabalho, tempo, localização e frequência de reuniões; liderança compartilhada entre diferentes

membros da rede. As novas tecnologias estão permitindo configurar espaços de formação e aprendizagem mais abertos e flexíveis (MARCELO, C., 2002, p. 51).

Desta forma, fica claro que as redes configuram um novo cenário no que diz respeito à troca de experiências entre professores. Essa troca pode beneficiar não apenas os novos profissionais, mas também os profissionais mais experientes, permitindo que haja integração entre diferentes níveis da carreira docente.

A Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD), ofertada pelo Portal dos Professores da UFSCar, sob a coordenação de pesquisadores da Universidade, integrou professores em diferentes níveis da carreira, além de licenciandos do curso de Pedagogia. De caráter híbrido (via internet e presencial), a ReAD promoveu o diálogo e a interação entre professores experientes, professores iniciantes e licenciandos do curso de Pedagogia, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em uma comunidade online.

Como já dissemos, a ReAD está inserida em um projeto maior, - Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, financiado pelo CNPq. Utilizou o Portal dos Professores ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)), um espaço online que é organizado em seções permanentes que oferecem informações para qualquer usuário e tem como foco o desenvolvimento profissional da docência. Também oferece por meio de cursos, atividades certificadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar a usuários cadastrados. Desta forma, houve a certificação aos professores experientes, iniciantes e licenciandos que participaram da ReAD. Por isso, alguns participantes da pesquisa usam o termo curso ao relatarem suas experiências e atividades. Partindo do pressuposto que o modelo colaborativo entre professores com diferentes níveis de experiência promove a reflexão sobre a prática, o Diálogo Intergeracional na Indução de Professores buscou, através da ReAD, integrar esses profissionais e licenciandos. “Além disso, no diálogo intergeracional, os professores experientes, serão capazes de prestar atenção à dinâmica da atribuição de significados de professores iniciantes, em vez de oferecer um inventário acumulado de métodos” (Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, p.1; 2015).

Neste sentido, o diálogo intergeracional proposto pode ser entendido como uma espécie de conversa interativa e histórias contadas, exposição de dúvida e troca de conhecimentos.

Considerando que a aprendizagem dos professores é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, da escolarização, da formação e da prática profissional, em espaços formais ou não, a participação numa rede de aprendizagem pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos participantes, dando apoio principalmente aos professores iniciantes. As ações formativas que ocorrem nesse espaço híbrido favorecem a mediação de experiências, a discussão de diferentes tipos de conhecimentos e colaboram para a formação profissional de todos os envolvidos.

O capítulo seguinte traz a descrição da ReAD, suas características e dos seus participantes e o percurso metodológico da pesquisa.

## Capítulo 2

### O contexto da pesquisa - A Rede de Aprendizagem da Docência - ReAD

Na sociedade atual, as pessoas estão em constante formação e atualização de conhecimentos. Em qualquer profissão, a formação inicial é indispensável, porém ela não é a única durante a vida de cada profissional.

O curso de licenciatura em Pedagogia, além de formar professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, também “capacita” o profissional para gestão escolar, demonstrando a complexidade do currículo que a graduação em Pedagogia pode ter a duração do curso de três a cinco anos. De acordo com a Resolução CNE/CP nº1, de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o professor tem como algumas de suas atribuições:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006, Artigo 4º; Parágrafo único).

Colocar todas as atribuições necessárias ao professor numa única matriz curricular torna essa formação inicial um tanto limitada. Na melhor das hipóteses, a formação inicial prepara para o ingresso na carreira. Gatti (2010) constatou que todas essas orientações em uma matriz curricular demonstra dificuldade, principalmente porque a maioria dos alunos desses cursos encontra-se em classes noturnas, “o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino”. (p.1358).

Isso mostra que a formação inicial, embora fundamental, é limitada; ela não consegue preparar o futuro professor para todas as circunstâncias pelas quais ele vai enfrentar. A docência exigirá muitas coisas além do que aquelas aprendidas nesse período:

Não podemos esperar que a formação profissional inicial nos dote de uma bagagem de conhecimentos da qual podemos dispor durante toda nossa vida profissional ativa. Pelo contrário, tanto pelo surgimento de novas ocupações e profissões, como pelo imparável avanço dos conhecimentos, se exige das pessoas, dos cidadãos, uma atitude de permanente aprendizagem (MARCELO, C., 2002, p.30).

Assim como a necessidade de formar-se constantemente, a maneira de fazer essa formação também sofreu algumas mudanças. As tecnologias digitais vêm trazendo novas perspectivas no que diz respeito à aprendizagem de todos, pois os ambientes virtuais de aprendizagem, segundo Kenski (2003) podem existir paralelamente aos ambientes presenciais, e assim, abre-se espaço para a criação de espaços educacionais inovadores e diferentes. Para a autora, os ambientes virtuais de aprendizagem,

facilitam a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a co-ordenação das atividades ( KENSKI, 2003, p.7).

A autora ainda afirma que a aprendizagem não precisa mais ser um processo solitário, ela pode acontecer de forma coletiva e integrada, articulando pessoas em diferentes lugares, com diferentes idades, sexo e experiências profissionais. Dessa forma, defendemos que professores que estão em diferentes estágios da carreira podem

compartilhar experiências e conhecimentos a fim de aprimorar sua formação nesta fase de aprendizagens múltiplas que acontece no início da carreira.

Reafirmando que se considera a aprendizagem dos professores como um processo que ocorre ao longo da vida, da escolarização, da formação e da prática profissional, em espaços formais ou não, a participação numa rede de aprendizagem pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos participantes e dar apoio principalmente aos professores iniciantes, que passam por muitas dificuldades no início da carreira.

Dessa forma, no presente estudo a rede de aprendizagem em questão é a ReAD, inserida no Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores (CNPq), como explicado no capítulo anterior, voltada para profissionais em diferentes níveis da carreira profissional e caracterizada como uma comunidade online.

O termo híbrido, nesse caso, compreende a mistura da modalidade presencial e da modalidade virtual. Segundo Freitas (2013, p.20, apud CARDOSO, 2016, p.55), “O futuro professor merece experimentar em sua formação uma proposta de formação híbrida que associe modalidade presencial e a distância”.

O espaço híbrido proposto pode favorecer a mediação de experiências, por meio das interações estabelecidas entre os envolvidos, apresentando, pois, um potencial transformador para cada uma delas (MARTIN, SNOW e TORREZ, 2011). O espaço híbrido também permitirá a construção, análise e discussão de diferentes tipos de conhecimento que são relacionados à docência.

De acordo com Cardoso (2016), no cenário internacional, a aprendizagem híbrida tem sido objeto de estudo sob a perspectiva de uma ferramenta que potencializa uma postura questionadora dos alunos do Ensino Superior, atitude esperada para alunos desse nível de ensino. Vaughan (2010) afirma que a definição de híbrido apenas como a combinação de modalidades presencial e virtual é bastante simplista. O híbrido, segundo esse estudioso, é um processo muito mais complexo, que vem trazendo uma nova configuração para o Ensino Superior, e ainda “a aprendizagem híbrida pode ser uma oportunidade para redesenhar fundamentalmente abordagens de ensino e aprendizagem de forma que se concretizem eficácia, conveniência e eficiência” (VAUGHAN, 2010, p.61).

Esse modelo de aprendizagem híbrida, defendida por Vaughan,

assume uma perspectiva construtivo-colaborativa de educação e delineada a partir de três elementos centrais: a presença social – composta da comunidade-, a presença cognitiva – decorrente dos processos reflexivos – e a presença de ensino – que funciona como um suporte misto (CARDOSO, 2016, p.66).

Cardoso (2016) traz também alguns estudos importantes acerca da aprendizagem híbrida, como o de Martin, Snow e Torrez (2011), que indicam que programas híbridos de formação pautados no trabalho conjunto de formadores, professores experientes e futuros professores, oferecem ricas oportunidades de desenvolvimento profissional da docência.

De acordo com Vaillant (2003), a formação de professores deve ser entendida como relacionada a diferentes fases da carreira de um professor: como a que antecede a formação inicial de professores, quando o estudante (futuro professor) observa a prática de seus professores, enquanto estão em processo de escolarização; a formação inicial (graduação, por exemplo); a fase inicial da carreira e a fase mais avançada na carreira. Isso significa que cada fase da carreira docente tem características e necessidades próprias e por isso, em vários momentos, demanda uma formação específica. A parceria entre profissionais em diferentes fases da carreira, estudantes de graduação e pesquisadores pode colaborar para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Essa integração de profissionais pode favorecer em especial os professores iniciantes, a troca de experiências, o não isolamento e assim, amenizar o sentimento de choque com a realidade.

De acordo com Mariano (2006), o termo choque de realidade (já tratado anteriormente) foi utilizado por Veenman (1988) e refere-se à diferença entre o real e o ideal, ou seja, entre o que foi aprendido na formação inicial e a realidade, muitas vezes difícil, encontrada na escola. Tardif denomina esse sentimento como choque de transição, a transição de aluno para professor. Nessa situação, o professor iniciante percebe que o que foi almejado em sua formação inicial, não corresponde ou corresponde pouco à realidade da escola.

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (Projeto Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, 2015) foi realizada no ano de 2016, no período de fevereiro a

dezembro, contemplando o período desde as inscrições até a conclusão, formada por professores experientes da rede pública municipal de São Carlos, professores iniciantes, licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar e pesquisadores da mesma universidade.



Os objetivos gerais da ReAD eram 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, 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.

A ReAD foi organizada em quatro módulos, que trataram desde o letramento digital, para aqueles que ainda não eram familiarizados com o ambiente virtual, até as discussões sobre a carreira docente. Os módulos foram divididos da seguinte forma:

Módulo 1: Familiarização do AVA e primeiras discussões sobre a docência.

Módulo 2: Início da docência.

Módulo 3: Planejamento e avaliação.

Módulo 4: Diversidade e inclusão.

No total, foram abordados quatro eixos a respeito do desenvolvimento profissional docente: trajetórias de formação e atuação profissional, práticas pedagógicas, reflexão e expectativas acerca da carreira docente, no caso dos licenciandos.

O grupo das professoras experientes, formado por sete profissionais com mais de oito anos de experiência, realizava encontros presenciais quinzenais que antecederiam às atividades virtuais propostas aos professores iniciantes e aos licenciandos. As professoras experientes participavam dos fóruns de discussão, realizavam tarefas e faziam as intervenções nas atividades enviadas pelos professores iniciantes e licenciandos, como planos de aulas e relatos. Os objetivos relacionados desenvolvidos na ReAD para os professores experientes estão elencados no quadro abaixo:

Identificar, em sua própria trajetória pessoal, a construção da profissionalidade docente; conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional; perceber as mudanças ao longo da carreira e como lidou com elas em diferentes momentos; analisar os processos de construção da identidade docente.
Apresentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas ao longo dos anos de docência; reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.
Analisar experiências vivenciadas e práticas pedagógicas; conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.
Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional; identificar em sua própria trajetória pessoal a construção da profissionalidade docente; vivenciar experiências como co-formador de outros professores iniciantes e de licenciandos; construir/consolidar identidade de formador de outros professores.

Fonte: Apresentação ReAD

Aos professores iniciantes participantes da ReAD, os objetivos principais eram os descritos a seguir:

Conhecer e analisar o processo de construção da identidade docente; perceber e apresentar momentos de apoio ou sua ausência durante o processo de iniciação docente; identificar aspectos da cultura escolar que influenciam a construção da identidade docente.
Apresentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas; reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.
Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.
Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional; identificar

em sua própria trajetória pessoal a construção da profissionalidade docente; refletir, com fundamentação teórica, sobre os dilemas característicos do início da docência; identificar e analisar os dilemas vivenciados durante o início da docência.

Fonte: Apresentação ReAD

Aos licenciandos, os objetivos que se apresentaram eram:

Identificar e analisar o processo de construção da identidade docente; identificar como a cultura escolar influencia a construção da identidade docente; perceber, na própria trajetória, aspectos que influenciaram a opção pela carreira docente.

Conhecer diferentes práticas pedagógicas; apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do estágio; reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.

Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.

Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional; conhecer teoricamente os dilemas característicos do início da docência; identificar e analisar os dilemas e expectativas suscitados a partir da experiência do estágio.

Fonte: Apresentação ReAD

## 2.1- Temáticas formativas

O foco principal da ReAD se deu no processo de torna-se professor, com reflexões pautadas na prática, porém sempre fundamentadas teoricamente. A composição das temáticas foi desenvolvida entre os pesquisadores e os professores experientes levando em conta aquilo o que é mais relevante no início da docência, de acordo com o resgate que esses professores experientes fizeram da própria trajetória profissional.

O primeiro módulo foi composto de quatro atividades que tinham como objetivo a familiarização ao AVA (ambiente virtual de aprendizagem) onde foram realizadas as atividades e iniciaram-se as discussões acerca da docência.



### Ambiente virtual de aprendizagem

As quatro atividades deste módulo eram constituídas da composição de um perfil, em que os participantes escreviam brevemente sobre si mesmos; de uma apresentação aos colegas com a utilização da ferramenta fórum; de uma web conferência em que o tema eram os objetivos da ReAD e por último, através da ferramenta fórum, escrever comentários sobre a web conferência. Neste módulo, foi possível conhecer os participantes, em que fase da carreira estavam e os aspectos em comuns entre eles.

O segundo módulo tratou especificamente do início da carreira docente. Intitulado de “Início da docência” contou com três atividades que proporcionaram retomar expectativas sobre essa fase da carreira. Na primeira atividade, os participantes relataram sobre o primeiro ano da carreira, utilizando a narrativa. De acordo com Cunha (1997), as narrativas são uma maneira de lembrar o que já passou e dar novos significados a esses acontecimentos:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. 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. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminado a sua trajetória (CUNHA, Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997).

Nessas narrativas, os professores falaram sobre as experiências que tiveram no primeiro ano da docência, os apoios, existentes ou não, as dificuldades, facilidades, enfim, como se deu o início da carreira. Já os licenciandos, narraram sobre suas primeiras experiências do estágio.

Na atividade seguinte neste módulo, os participantes trocaram experiências em um fórum que discutia as características da fase inicial da carreira, considerando as contribuições teóricas do campo da formação de professores relacionando às suas experiências. Como suporte teórico, houve a indicação de um texto sobre o início da carreira docente.

Na terceira atividade desse módulo, os participantes assistiram ao vídeo “A escolha da profissão” e através da ferramenta fórum, compartilharam suas experiências sobre a escolha da profissão, conforme indicava a comanda:

Após assistir aos vídeos, vocês devem acessar o Fórum. Comentem sobre a escolha da profissão, levando em consideração, as expectativas, o início da docência, as dificuldades em relação ao ensino de conteúdos, ao planejamento, às relações na sala de aula e na escola e outros aspectos que vocês julguem importante e que os vídeos tenham suscitado. No Fórum, vocês devem responder às propostas e dialogar com seus colegas. Comentem as respostas de, pelo menos, dois colegas, faça questionamentos, complementem ou deem sugestões. Acessem o Fórum com frequência e não apenas em um único dia, pois isso compromete o diálogo e a interação, características essenciais para a realização de um fórum. Não deixem para acessar no último dia (ReAD; 2º módulo).

O terceiro módulo tratou do planejamento e da avaliação. Foi possível discutir sobre como elaborar um plano de ensino de acordo com a necessidade de uma turma específica. Para isso, foi analisado um caso de ensino relatado por uma das professoras experientes. O caso foi estruturado e escrito durante os encontros presenciais entre as professoras experientes e os pesquisadores da UFSCar. Nessa atividade, professores iniciantes e licenciandos fizeram a seguinte análise:

Considerando o relato da professora Vânia, em que aponta ter alterado seu Plano de Ensino e a condução de seus trabalhos, junto aos seus estudantes, a partir dos resultados evidenciados na avaliação diagnóstica, analise: Você teve dúvidas ao ler o relato da professora? Quais? Compreendeu os termos utilizados e as atividades propostas pela professora? O que a professora levou em conta em seu Plano de Ensino inicial? O que a professora Vânia necessitou fazer para chegar às alterações em seu Plano de Ensino? O quê (quais conteúdos), como ensinou (quais estratégias, materiais, tipo de organização dos estudantes adotadas) e quais objetivos ela pretendia atingir após as alterações efetivadas? Como se deu o processo avaliativo adotado da profa.

Vânia? O que ela levou em conta? Quais foram os aspectos ou informações considerados por ela em seus processos de decisão? Esta é uma prática adequada? Em quais circunstâncias? Por quê? (ReAD, 3º módulo).

Após fazerem essa análise sobre o caso, os participantes participaram de um fórum, em que puderam tirar dúvidas, dialogar e comentar as falas dos colegas.

Na sequência do tema sobre planejamento, a atividade realizada foi a elaboração de um plano de ensino. Professores iniciantes e licenciandos elaboraram um plano semanal de ensino em continuidade ao plano da professora “Vânia”. Eles selecionaram um componente curricular - entre Português e Matemática - e elaboraram o plano, levando em conta a flexibilidade e a dinâmica que um plano de ensino deve ter.

O quarto e último módulo, intitulado de Diversidade e inclusão, teve como atividade inicial a discussão em um fórum sobre as diferenças e a forma de lidar com elas, reforçando a ideia de que discutir sobre as diferenças é discutir também sobre diversidade. Embasados por um texto que trata de currículo e diversidade, a discussão no fórum contemplou as questões:

Como a diversidade é tratada na escola em que você trabalha/faz estágio? Quais aspectos você entende por diversidade? Como você contemplaria a diversidade que existe em sala de aula por meio de sua prática pedagógica? Dê exemplos. (ReAD, 4º módulo).

Também foi realizado um fórum sobre um caso de ensino intitulado de A menina diferente, em que os participantes deveriam apontar qual a possível diferença da menina, além de se colocarem no lugar dos sujeitos que o caso envolvia, como a professora, o grupo de colegas e a própria menina. Neste módulo também houve a indicação de leitura de alguns fascículos do MEC sobre Educação Especial e após essa leitura, a produção do planejamento de uma aula inclusiva, levando em conta uma turma com um aluno de Educação Especial, um contexto inclusivo e um planejamento flexível e dinâmico.

Ao final dos quatro módulos, também foi realizado um módulo avaliativo, a fim de que os participantes relatassem sobre os aspectos positivos e negativos, assim como as lacunas deixadas ou não durante a ReAD e as possíveis aprendizagens que esse processo formativo proporcionou.

## 2.2- Metodologia

O estudo tem o caráter de pesquisa colaborativa, que de acordo com Desgagné (2007) é o estudo que “se articula a projetos cujo interesse de interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real”. Segundo este autor, a pesquisa colaborativa pressupõe um processo de co-construção entre os sujeitos envolvidos e atua simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, contribui para que haja a aproximação entre comunidade e universidade.

Levando em conta que a formação docente é um processo que acontece ao longo da vida e que a formação inicial não consegue ensinar tudo o que é necessário para um professor (MARCELO, C., 2002), a presente pesquisa analisou de que maneira a participação numa rede, a ReAD, colaborou para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Isso se deu através da obtenção de dados descritivos por meio do contato com a situação estudada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, caracterizando-se assim, segundo Bogdan e Biklen (1982), como uma pesquisa qualitativa. Para esses autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas tem atenção especial do pesquisador; a análise dos dados segue um processo indutivo, ou seja, não há a preocupação de comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos.

É importante ressaltar que nesse tipo de estudo, o pesquisador deve ser cuidadoso com suas percepções ao revelar os pontos de vista dos participantes, por isso, “deve-se checá-las abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ou não ser confirmadas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1).

A partir da delimitação do tema, foi necessário definir uma metodologia que atendesse aos objetivos desse estudo. Dessa forma, apesar de alguns dados serem coletados das atividades realizadas na ReAD, verificou-se a necessidade do

aprofundamento em alguns aspectos e para isso, um questionário e uma entrevista foram utilizados.

A seguir, de forma resumida, é apresentado um quadro a fim de auxiliar na compreensão do caminho percorrido na coleta de dados:

Quadro 1- Procedimentos da coleta de dados da pesquisa.

<b>Período da coleta de dados</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
2016	Dados do Portal dos Professores: atividades da ReAD (Relatos do início da docência, participação nos fóruns de discussão e avaliação do processo formativo).	Conhecer a trajetória dos professores iniciantes; selecionar os professores iniciantes que receberiam o e-mail convite para participar do questionário online.	Foram selecionadas sete professoras iniciantes que concluíram 100% das atividades nos módulos da ReAD.
2017	Questionário online	Abordar questões referentes às dificuldades do início da carreira e verificar se houve contribuições para a formação docente através da participação na ReAD.	Cinco professoras aceitaram o convite e responderam ao questionário online.
2017	Entrevista online (Via whatsapp)	Aprofundar os dados obtidos no questionário online.	Análise  Análise descritiva e analítica dos dados.

Para orientar o desenvolvimento do estudo, que tinha como objetivo geral investigar como a ReAD contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram dessa rede, foram desenvolvidas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as principais dificuldades das professoras iniciantes participantes da pesquisa?
- Que contribuições para a aprendizagem da docência foi possível identificar a partir da troca de experiências entre professores experientes e professores iniciantes, sob a perspectiva das iniciantes?

Neste trabalho foram consideradas apenas as participantes que realizaram 100% das atividades desenvolvidas durante da ReAD, totalizando sete professoras iniciantes,

de um total de dezessete. Elas foram convidadas pela pesquisadora a responder a um questionário online, contendo questões acerca da importância da pesquisa e das participações das professoras iniciantes. Cinco professoras aceitaram responder ao questionário online e então foi enviado a elas via e-mail, um link para acessarem ao questionário e responderam as questões referentes à participação delas na ReAD, uma vez que se adotou o Limesurvey como ferramenta.

As respostas do questionário permitiram aprofundar o conhecimento sobre as participantes, em relação à formação inicial de cada uma, assim como outras formações, local de trabalho e a participação na ReAD. O questionário contemplou os seguintes aspectos, que permitiram conhecer o perfil, as dificuldades por elas enfrentadas no início da carreira e como a ReAD interferiu no desenvolvimento profissional docente de cada participante da pesquisa:

- 1- Caracterização das professoras iniciantes (nome, data de nascimento, formação inicial, outras formações – pós-graduação, aperfeiçoamento-, instituição e ano em que leciona).
- 2- Formação inicial (motivo da opção pela carreira docente, características da formação inicial – principais aprendizagens, lacunas).
- 3- Início da carreira (principais dificuldades encontradas).
- 4- Participação na ReAD ( necessidades formativas, contribuições).

A utilização do questionário possibilitou uma visão geral da participação das professoras, tornando possível analisar de forma mais detalhada as contribuições que a ReAD ofereceu no que diz respeito à formação profissional de cada uma delas.

Nesta etapa da pesquisa, foi necessário organizar algumas categorias para a análise das respostas do questionário. Essas categorias referem-se às dificuldades das professoras iniciantes, às lacunas deixadas pelo curso de formação inicial, aos temas abordados pela ReAD e as contribuições que proporcionou do desenvolvimento profissional docente de cada professora.

Tais informações, em conjunto com os dados obtidos nas atividades realizadas durante a ReAD, foram aprofundadas em entrevistas com um roteiro previamente elaborado. Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas via Skype, porém, apenas uma

professora tinha acesso a esse programa e a entrevista não foi realizada por problemas de conexão de internet. Dessa forma, como todas tinham acesso ao aplicativo Whatsapp, elas preferiram ceder as entrevistas utilizando esta ferramenta. Duas entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo e gravadas; outras duas foram realizadas através de áudios do mesmo aplicativo. Uma das professoras não participou da entrevista por opção pessoal.

As questões que nortearam as entrevistas são descritas abaixo:

- 1- Como foi sua formação inicial e como aprendeu a ensinar?
- 2- Como foi sua experiência do estágio?
- 3- Como você aprendeu os conteúdos que deve ensinar?
- 4- Exemplifique alguma situação difícil e como foi superada (ou não).
- 5- A ReAD teve contribuição em sua atuação?
- 6- No questionário, você apontou um módulo que mais contribuiu para sua atuação profissional. Como foi?

Estas questões possibilitaram conhecer de forma mais detalhada alguns aspectos relacionados à formação inicial das professoras, assim como experiências do estágio, situações difíceis vivenciadas no início da carreira e como a ReAD interferiu na formação de cada uma. Apesar das participantes da pesquisa relatarem as histórias de vida, considera-se aqui também os depoimentos como fonte de dados:

Por ser colhida oralmente, a história de vida insere-se no campo da história oral e pode ser definida, conforme Queiroz (1988, p. 19), como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu [...]”. A referida autora apresenta uma distinção entre o depoimento e a história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados, porque no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho (SOUZA, 2006, p.29).

Todos os dados coletados (atividades da ReAD, questionário online e entrevista) foram analisados e os resultados obtidos, assim como a descrição da análise, encontram-se no capítulo seguinte.

### **2.3- Conhecendo as participantes da pesquisa**

Autores como Gonçalves (1995) consideram o início da carreira docente situado entre o primeiro e o quarto ano de exercício e Huberman (1995) entre o primeiro e o terceiro ano de exercício profissional. Porém, “há outros aspectos que permitem a caracterização dessa fase considerando outras variáveis, além do tempo de exercício docente, como é o caso da atuação intermitente em diversos contextos escolares” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, p.6, 2014). Dessa forma, neste estudo, foram considerados professores iniciantes aqueles com até cinco anos de exercício profissional.

Concluíram as atividades da ReAD dezessete professores que receberam a certificação de participação. Deste total, sete professoras realizaram 100% das atividades, totalizando 41% das participantes. Estas foram selecionadas por terem realizado todas as atividades.

Entre as sete professoras iniciantes, cinco concordaram em responder ao questionário online, restringindo assim, em cinco participantes para o presente estudo.

As cinco professoras iniciantes lecionam em escolas públicas municipais, três no município de São Paulo e as outras duas em municípios do interior do estado, nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas têm entre 31 e 50 anos de idade e três delas já trabalharam em outras áreas profissionais antes de tornarem-se professoras.

Todas elas, justificaram a busca por novos conhecimentos e pela troca de experiência, o motivo propulsor para a participação na ReAD.

Abaixo, há a apresentação das cinco professoras participantes da pesquisa. Por questões éticas, os nomes reais das participantes foram trocados.

#### **Professora Joice**

A professora Joice tem trinta e cinco anos de idade e iniciou sua carreira docente no ano de 2014, numa escola pública do interior do estado de São Paulo. Além da graduação em Pedagogia, numa universidade pública, possui cursos de aperfeiçoamento em Oralidade e Letramento, Libras e Etnomatemática. Optou pela carreira docente porque “sei que posso oferecer conhecimento para as crianças a partir de meus estudos.

Porque gosto de pesquisa, criar jogos e diariamente montar materiais diferenciados para ajudar os alunos que ainda não conquistaram uma autonomia”.

### **Professora Lucia**

Com quarenta e três anos de idade, a professora Lucia iniciou sua carreira no magistério em 2015, numa escola particular. No mesmo ano, iniciou também numa escola pública no município de São Paulo. Em seu relato, revelou que ficou chocada com as diferenças estruturais entre a rede pública e a rede particular. Graduiu-se em Pedagogia no ano de 2015, mas possui outras graduações: Comunicação Social e Relações Públicas. Possui pós graduação em Administração e Marketing e atualmente cursa uma habilitação em Artes Visuais. Sobre a escolha da profissão docente, ela respondeu que “Não foi minha primeira opção, mas com o passar do tempo percebi que me identificava com a área da educação. A princípio quando comecei cursar a nova faculdade, tinha muitas dúvidas, porém, quando iniciei estágio em uma escola particular construtivista, tive certeza do que queria e sofri um encantamento pela sala de aula”.

### **Professora Sandra**

A professora Sandra tem quarenta e cinco anos de idade e iniciou sua carreira no magistério no ano de 2015 numa escola pública, mas antes de concluir a graduação já trabalhava como assistente de sala numa escola particular. Além da graduação em Pedagogia, possui na área da Educação cursos de aperfeiçoamento como o PROFA; Reflexões sobre avaliação em produção de texto no ensino fundamental 1; O ensino da escrita alfabética e da produção textual; Especialização em alfabetização (cursando). Para ela, a Pedagogia também não foi a primeira opção. Também é formada em Economia, área em que trabalhou por quinze anos. Porém, depois de um tempo, decidiu mudar de área: “Minha primeira formação foi Economia, tendo atuado nessa área durante 15 anos. Como a área financeira é muito desgastante, e a empresa passava por uma crise séria com planos de demitir muitos funcionários, resolvi que era hora de procurar algo que eu realmente gostasse, e como eu gostava muito de literatura infantil, resolvi iniciar uma nova graduação e escolhi Pedagogia, pois poderia trabalhar com crianças e leitura. Depois de um ano de curso, já comecei a trabalhar numa escola de educação infantil particular como assistente de sala”. Em seu relato do início da docência, citou a dificuldade de lecionar em salas de aula heterogêneas e com poucos recursos.

## **Professora Simone**

Com cinquenta anos de idade, a professora Simone iniciou sua carreira docente em 2015, numa escola pública de educação infantil. No ano seguinte, passou a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como cursos de aperfeiçoamento A consolidação dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a participação na ReAD. Relatou que teve dificuldade em trabalhar em turmas de alunos não alfabetizados. Antes de ser professora, trabalhou como auxiliar técnica de educação e secretária de escola: “Eu fiz um concurso público para a Prefeitura de São Paulo e ingressei como ATE - Auxiliar Técnico de Educação, um cargo que trabalha nas escolas municipais tanto como auxiliar em sala como em secretarias das escolas. Trabalhei quatro anos como auxiliar em sala de aula e percebi que não era tão difícil esse trabalho e também me identifiquei com as crianças. Depois trabalhei três anos na secretaria da escola e nesse período fiz Pedagogia, prestei outro concurso público e ingressei como professora na mesma prefeitura”.

## **Professora Valeria**

A professora Valeria tem trinta e um anos de idade e iniciou a carreira docente no ano de 2013, numa escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha docente foi por influência da irmã: “na minha cidade tínhamos o CEFAM que foi feito pela minha irmã, essa trajetória dela gerou estímulo e curiosidade para a carreira docente”. Relatou que a estrutura precária da escola em que trabalhou no primeiro ano como professora dificultava a aprendizagem das crianças, como espaço físico apertado e abafado, ventilador barulhento. Isso colaborava para que os alunos ficassem muito agitados, dificultando o trabalho da professora.

Quadro 2- Síntese da formação das professoras iniciantes

<b>Professora</b>	<b>Formação inicial (início e conclusão)</b>	<b>Experiência profissional</b>	<b>Cursos de aperfeiçoamento (formação continuada/ curso de extensão)</b>
Joice	2010-2014	Escola pública	Possui
Lucia	2013-2015	Escola pública e particular	Possui
Sandra	2009-2012	Escola pública	Possui

Simone	2012-2014	Escola pública	Possui
Valeria	2006-2010	Escola pública	Não possui (a ReAD foi o primeiro)

A apresentação e o quadro revelam que as professoras iniciantes participantes da pesquisa buscam aprimorar sua formação através de outros cursos de extensão e formação continuada, além da participação na ReAD. Todas elas trabalham em um contexto comum, que é o da escola pública e compartilham de anseios e dificuldades semelhantes, que serão apresentadas no capítulo seguinte, juntamente com a análise dos dados obtidos neste estudo.

## Capítulo 3

### Aprendizagem da Docência: Formação e Atuação

A fim de apresentar os dados coletados nesta pesquisa, a análise foi dividida em duas etapas. A primeira etapa analisa as dificuldades das professoras iniciantes, as características da formação inicial de cada uma delas e as suas percepções acerca da docência. A segunda etapa analisa a participação destas professoras na ReAD: como se deu esta participação, os temas abordados e as aprendizagens que esta participação pode ou não ter proporcionado. As atividades realizadas na ReAD, o questionário e a entrevista online possibilitaram obter os resultados apresentados.

#### 3.1 – Professoras iniciantes: dificuldades, formação inicial e início da docência

O início da carreira docente é repleto de desafios e de situações difíceis. O novo professor geralmente dá mais importância às questões mais práticas de sua atuação e algumas vezes, atua de acordo com suas concepções criadas ao longo de sua vida:

Na luta pela sobrevivência no mundo do trabalho e a ênfase em questões práticas os professores iniciantes vivenciam um período de tensões em contextos pouco conhecidos e de aprendizagens intensas – muitas vezes do tipo ensaio-e-erro e com base em suas visões e iniciativas pessoais/individuais – que envolvem valores, crenças e concepções construídas ao longo de sua trajetória acadêmica e de vida. A visão dos professores nesse período inicial permanece usualmente focada em seus contextos mais próximos de atuação (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014, p. 1039).

Dessa forma, observou-se no relato do primeiro ano de docência das professoras essa preocupação com assuntos mais práticos, relacionados à indisciplina, à carência de materiais, a alunos da inclusão e outros aspectos, como revela o quadro a seguir.

Quadro 3- Dificuldades relatadas

<b>Professora iniciante</b>	<b>Ano de início</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Principais dificuldades relatadas</b>
Joice	2014	E.F	Salas de aula muito lotadas; sentimento de não conseguir ensinar tudo a todos.
Lucia	2015	E.F	Falta de apoio da gestão; indisciplina; falta de segurança no bairro da escola; carência de materiais didáticos.
Sandra	2012	E.F	Falta de materiais didáticos; negligência das famílias; salas muito lotadas; indisciplina; falta de conhecimento para trabalhar com alunos da inclusão.
Simone	2014	E.F	Salas mal estruturadas; falta de material pedagógico de qualidade; salas muito lotadas; indisciplina dos alunos; indisciplina dos pais.
Valeria	2013	E.F	Falta de apoio da gestão e das famílias dos alunos; falta de valorização profissional; carência de material didático; burocracia na avaliação e encaminhamento de alunos de inclusão.

Fonte: Atividade do módulo 2 da ReAD

Os dados obtidos através das atividades da ReAD mostraram que para estas professoras iniciantes, as maiores dificuldades referiam-se a problemas estruturais da escola, o que no cenário brasileiro infelizmente, não é uma surpresa.

Contudo, as dificuldades do início da carreira não se baseiam apenas nos problemas estruturais das escolas. Outros aspectos também foram levantados pelas professoras iniciantes, que exemplificaram situações difíceis pelas quais passaram logo no primeiro ano da carreira, como alunos no quinto ano que ainda não estavam alfabetizados, situações de violência física de alunos, alunos autistas ainda não adaptados à rotina escolar, falta de apoio da direção e equipe pedagógica da escola, falta de diálogo com os pais. A diferença entre a teoria e a prática também permeou os relatos destas professoras. Essa diferença teoria-prática relatada por estas professoras tanto nas atividades da ReAD, como no questionário e também na entrevista online, é bastante recorrente entre muito professores.

Ao discutirmos as dificuldades e dilemas comuns aos anos iniciais da carreira do professor, a falta de articulação entre a teoria e a prática é uma constante. Na análise das respostas do questionário usado nesta pesquisa, as professoras citam várias vezes em suas respostas que há muita dificuldade em usar na sala de aula o que foi aprendido na teoria. Esse discurso parece afastar ainda mais a universidade da escola torna a prática docente algo desprendido da teoria em que ela se apoia. De fato,

Algumas práticas existentes contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria/prática e da articulação entre os contextos de formação, na formação inicial de professores, sobretudo no que se refere à ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo e ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação (FLORES, 1999, p.184).

A preocupação com a prática na fase inicial da carreira pode fazer com que o professor volte seu olhar diretamente para as demandas mais urgentes da sala de aula, como a indisciplina, as avaliações e preenchimento de documentos, por exemplo, ou seja, “a visão, durante algum tempo, permanece fixa sobre os contextos mais próximos de atuação” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p.481).

Para que essa falta de integração entre a teoria e prática seja amenizada, é necessário que a reflexão tenha um papel fundamental na formação de professores. É a reflexão que, segundo Shulman (1992) promove a atualização da base de conhecimento do professor, que ao analisar, refletir e contextualizar sua prática aprimora seus conhecimentos. Essa reflexão pode, portanto, aproximar teoria e prática, fazendo com que o professor iniciante consiga resgatar conhecimentos já adquiridos em sua formação inicial ou buscar fontes para encontrar o que necessita. Isso mostra que “é essencial que os alunos futuros professores desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática” (FLORES, 2010, p.184).

Ao iniciar sua experiência docente, o professor iniciante assume funções que vão além de ensinar, pois passam a lidar diretamente com problemas comuns à realidade da escola e da sala de aula. A falta de apoio da equipe pedagógica, da gestão ou de colegas, pode agravar o sentimento de isolamento (MARCELO, C., 1999), fazendo com que os professores atribuam a discrepância entre a teoria e a prática como um obstáculo no exercício de sua função. Nesses casos, o novo professor pode recorrer às suas experiências enquanto aluno e reproduzir papéis dos professores que já teve.

Essa distância entre a teoria e a prática, ficou evidenciada nas respostas das professoras à seguinte pergunta do questionário: Como se percebia como futuro profissional, ao terminar a graduação?

Quadro 4- Resposta ao questionário

Como se percebia como futuro profissional?	
Professora	Resposta
Joice	“Como uma profissional pronta para exercer o meu cargo, com confiança e motivação”.
Lucia	“Totalmente despreparada para a prática, pois a faculdade atua muito na teoria. Não que ela não seja necessária, mas a prática deveria estar atrelada a ela dentro da universidade e não apenas nos momentos dos estágios obrigatórios”.
Sandra	“Quando estamos na faculdade idealizamos uma sala de aula perfeita, onde o professor ensina e os alunos aprendem, com indisciplina zero (...). Entretanto, na prática a realidade é outra. Deparamo-nos com muitos desafios como indisciplina, a diversidade imensa na sala de aula, as discrepâncias entre os alunos, as deficiências no sistema de ensino, a cooperação dos colegas e da gestão que nem sempre estão presentes na medida em que precisamos...”.
Simone	“Nunca fui de desistir de algo que comecei, mesmo diante das dificuldades. Então, fui pesquisar e tentar desenvolver meu trabalho com qualidade e da melhor forma possível. Quando comecei a estudar, já me via dando aula e ensinando as crianças, pois sabia que eu ia me aprofundar no assunto para fazer o melhor que podia”.
Valeria	“Muito despreparada, me percebia perdida em diretrizes e cobranças do sistema, meu primeiro ano lecionando foi em sala de alfabetização e nem ao menos eu tinha segurança para fazer uma sondagem em meus alunos.”

Fonte: Questionário online

Ao aprofundar questões como esta nas entrevistas, as respostas reforçaram que as professoras chegaram a seu primeiro ano de docência com defasagens em relação ao conteúdo a ser ensinado, por exemplo. As professoras Sandra e Simone relataram que aprenderam a ensinar observando outros colegas e na prática. Sobre os conteúdos a serem ensinados, foram tirando dúvidas com outros colegas e seguindo o livro didático.

A professora Simone, que iniciou sua carreira numa sala de alfabetização,

contou que não possuía nenhum conhecimento suficiente sobre a hipótese de escrita dos alunos<sup>4</sup>:

“Aprendi a avaliar os alunos sobre a escrita com outros professores da escola, ia vendo algumas e vendo como eles faziam. Também aprendi a alfabetizar observando os outros. O professor precisa ser pesquisador para dar aula, para correr atrás do que não sabe, ir atrás mesmo. Sobre os conteúdos não aprendi nada na graduação. Fui saber sobre os conteúdos quando na escola em que trabalho, fizemos o planejamento do ano. Na prefeitura da cidade há um sistema em que você faz o planejamento, fazemos isso em conjunto com as outras professoras, então eu vi quais eram os conteúdos e as professoras mais experientes me ajudavam em como fazer para ensinar”.

A professora Sandra relatou que:

“Na graduação não aprendi nada dos conteúdos que eu ia ensinar. Foi na prática mesmo, O que me ajuda na minha escola é que participo de um projeto chamado Aula Compartilhada. Nessa aula, um professor do ensino fundamental 1 acompanha um professor de Matemática e um de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2. São quatro aulas por semana de cada disciplina. É no período contrário do que dou aula. Essas horas a mais são remuneradas. Eu fico com uma espécie de monitora dos professores. Isso tem me ajudado com o conteúdo de Português e Matemática do 5º ano, que são os conteúdos mais difíceis”.

Nestes dois relatos das professoras, é possível perceber que apesar de não existirem políticas públicas de inserção à docência nestes lugares, há uma iniciativa, ou seja, alguns indícios de apoio ao professor iniciante.

Já a professora Valeria relatou que no segundo ano de docência, trabalhando com uma turma de quinto ano também teve dificuldade em relação ao conteúdo. Recorreu às suas memórias de estudante para ensinar conteúdos como Matemática, por exemplo: “Muita coisa do 5º ano a gente lembra da nossa época de escola mesmo(...)”.

---

<sup>4</sup> - As autoras Emilia Ferrero e Ana Teberosky (1986) descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código de escrita, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Nota-se que na formação inicial, os professores têm poucas disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais, confirmando o que Gatti constatou:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar (GATTI, 2010, p.1368).

Para estas professoras, o estágio supervisionado foi um importante meio para estabelecer uma relação mais próxima da prática docente. Duas professoras relataram que foi durante o estágio que conheceram mais de perto a rotina de professores e mesmo sem a responsabilidade de uma sala de aula, conseguiram compreender melhor aspectos que durante toda a graduação não tinham vivenciado. A professora Simone afirma que começou a aprender ensinar observando a professora que a acompanhou no estágio:

“Agora quando fui para o estágio do 3º ano foi bem diferente, a professora era muito boa, aí eu tive a noção de como ensinar. Essa professora me dava várias atividades que ela usava, os modelos das atividades e eu usei muito isso na minha aula, que esse ano também é 3º ano”. (Fonte: entrevista)

De acordo com as entrevistas realizadas, a professora Sandra também descreveu o seu estágio como um importante aprendizado. Segundo ela, observar as professoras foi importante para aprender também. Já as professoras Joice e Valeria relataram experiências negativas na realização dos estágios:

“Posso dizer do fundo do meu coração que os estágios me ajudaram a perceber que não podia ser igual às professoras com que me deparei. Elas gritavam, passavam vídeos desinteressantes, aulas descontextualizadas. O estágio me fez perceber o quanto eu tinha que fazer a diferença para os alunos quando tivesse na sala. Enfim, os estágios me fizeram perceber que cada professor deixa marcas nas crianças. Nos estágios, foram marcas negativas” (Professora Joice).

“(…) a gente sentia que as professoras e a própria diretora da escola eles não queriam estagiário ali acho que eles não estavam acostumados com a presença, com a nossa presença e a gente fez, eu me lembro de fazer um mínimo de estágio, a gente fazia um dia, a diretora assinava por mais horas, o estágio foi

assim, mas claro que é uma realidade, eu lembro que até na segunda turma da Pedagogia, tiveram duas meninas que chegaram a desistir do curso quando começaram o estágio e que viram a realidade de uma sala de aula, então assim ele ajuda, porque a gente está ali presente, vê as dificuldades do profissional, vê a realidade como ela é mas me ajudou sim, teve até uma professora que me ajudou, me permitiu ficar de apoio com os alunos que tinham mais dificuldade, então isso também já foi me dando embasamento, então assim, me ajudou sim, mas poderia ter sido diferente, com certeza” (Professora Valeria).

Embora os dados referentes ao estágio sejam insuficientes para saber como ele contribui para a inserção na docência, o estágio representa o primeiro contato do estudante com a sala de aula. Gatti (2010) afirma que:

Quanto aos estágios supervisionados, lembramos que o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados (GATTI, 2010, p.1371).

Devido a essas lacunas que a formação inicial e os estágios não conseguem preencher totalmente, o professor iniciante tem buscado cursos que proporcionam uma formação continuada. Entre as professoras participantes desta pesquisa, todas já fizeram algum curso de aperfeiçoamento na área de educação. Pensando assim, estas professoras buscaram na ReAD, novas aprendizagens e trocas de experiência que pudessem colaborar para o desenvolvimento profissional docente de cada uma.

### **3.2- Professoras iniciantes – participação e aprendizagens na ReAD**

A participação numa rede de aprendizagem possibilita uma ampla troca de experiência entre os pares. Na ReAD, as professoras iniciantes responderam, nas três etapas da coleta de dados (atividades, questionário e entrevista) que a troca de experiência foi bastante enriquecedora para a sua atuação profissional.

Com o objetivo de elencar as aprendizagens das professoras iniciantes na ReAD, foram organizados quadros com os aspectos apontados por elas em três momentos: nas atividades durante o curso, no questionário online e nas entrevistas online.

<b>Professora</b>	<b>Aprendizagens (atividade de avaliação realizada ao final do curso)</b>
Joice	Discussão sobre a complexidade da docência; reflexão sobre a prática; planejamento de aula inclusiva.
Lucia	Reflexão sobre a prática; professores gostam de compartilhar e ajudar aos colegas.
Sandra	Recuperação da trajetória profissional que possibilitou recuperar o prazer da profissão; importância do planejamento para uma boa aula; planejar uma aula levando em conta os saberes dos alunos; importância do planejamento de aulas inclusivas para os alunos que com diferentes ritmos de aprendizagem.
Simone	Aquisição de experiência para a prática (conhecimento de novas metodologias para o ensino); reflexão sobre a prática.
Valeria	Novas estratégias de ensino; elaboração de atividades de acordo com a necessidade da turma (planejamento e inclusão).

Fonte: Atividade do módulo avaliativo da ReAD

Em todos os relatos, a troca de experiências entre os participantes da ReAD foi citada pelas professoras iniciantes, considerando essa troca importante para o aprimoramento da prática docente, para a diminuição de anseios e dúvidas, para a aprendizagem de novas maneiras de ensinar.

Nota-se que a docência é de fato, uma profissão solitária e que a troca de experiências pode contribuir para amenizar esse sentimento, levando em conta que em apenas duas das escolas em que estas professoras lecionavam, foi relatado que havia algum tipo de ajuda para docentes em início de carreira. O isolamento é, portanto, uma das características principais do início da carreira do professor. Segundo Valli (1992), o isolamento, aliado a outros aspectos, ameaçam a carreira dos professores iniciantes.

Ainda sobre o isolamento, Marcelo C. afirma que:

A tarefa de ensinar os professores enfrentam geralmente sozinhos. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento (MARCELO, C., 2002, p.32).

A importância da troca de experiências foi assim relatada pela professora Sandra, que recorreu às suas memórias e narrativas:

“Foi um tempo de trocas e de compartilhar experiências que trouxe muita coisa boa para minha prática em sala de aula. A conversa, o compartilhar nossas vivências, a apresentação e o espaço para falarmos um pouco sobre como chegamos até aqui e nos tornamos professores, me fez recuperar memórias que tinham ficado pelo caminho, fazendo com que eu redescobrisse o prazer que tive ao escolher essa profissão e ingressar na carreira docente. As dificuldades, as frustrações, os avanços, as lutas diárias, as conquistas, foi muito interessante ver que minha história se assemelha com tantas outras histórias, com tantos outros colegas professores”.

Já no questionário online, as aprendizagens elencadas pelas professoras com a participação na ReAD, são apresentadas na tabela abaixo.

<b>Professora</b>	<b>Aprendizagens (resposta à questão: Como a ReAD contribuiu para a sua atuação profissional?)</b>
Joice	“Meu relato de experiência fez com que eu ganhasse mais motivação, pelo fato de ter tido um retorno de um professor experiente”.
Lucia	“Eu baixei minha ansiedade dentro da sala de aula e passei a ter uma escuta mais reflexiva, principalmente com relação à minha aluna autista”.
Sandra	“A ReAD trouxe algumas ótimas situações para estudarmos e discutirmos. Eu destacaria um texto que nos foi trazido sobre uma menina que era ‘diferente’ para que fizéssemos uma leitura sobre o que é ser diferente. Foi interessante ver como cada colega fez uma leitura diferente sobre o texto e a situação exposta. A partir desse estudo e das discussões que tivemos, passei a olhar meus alunos de uma forma diferente, tentando entender que a diversidade não deve ser vista como um problema, mas como uma oportunidade em se trabalhar com as crianças esse tema, de trazer para o grupo a importância em se respeitar, integrar, se colocar no lugar do outro. Esse aprendizado e a experiência vivenciada nas discussões trago bem vivo comigo até hoje”.
Simone	“Os relatos, os fóruns, os feedbacks contribuíram muito. Ainda esses dias visitei (aqui no meu computador, pois salvei esse texto) o relato de uma professora no início do ano em que ela faz uma tabela para relacionar os alunos com dificuldade de aprendizagem, e também quando ela põe em pares para ajuda mútua. Nunca tinha trabalhado com pares, mas pelo relato eu inseri isso na sala de aula e foi muito proveitoso”.
Valeria	“A ReAD contribuiu para entendimento das frustrações e medos do início da carreira, com também para aperfeiçoamento das atividades propostas em salas de aula”.

Fonte: Questionário online

As respostas das entrevistas online sobre as aprendizagens advindas da participação da ReAD se relacionavam principalmente com a troca de experiências entre os participantes. As professoras iniciantes relataram que os feedbacks das

professoras experientes, com observações e sugestões em alguns casos, o conhecimento de dificuldades de outros professores que passavam ou já haviam passado por situação parecida, o exercício de pensar em aulas que ainda não haviam pensado possibilitaram novas formas de pensar e agir na sala de aula, além de uma importante reflexão sobre a própria prática.

Constatou-se que a busca pela troca de experiências foi o centro das respostas das professoras, revelando o quanto o professor iniciante tem a necessidade de trocar conhecimento com seus colegas.

No questionário online, a troca de experiências apareceu em respostas relacionadas a questões como “Por que decidiu participar da ReAD?” e “Os temas tratados atenderam as suas necessidades?”. Nestas repostas, todas as participantes responderam que procuravam algum tipo de troca de experiência que pudesse ajudá-las na prática. A professora Lucia assim respondeu a questão “Por que decidiu participar da ReAD?”:

“Optei pela ReAD indicada por uma colega. O que mais me estimulou a fazer o curso foi a possibilidade de troca de experiências com colegas mais experientes e com colegas que estavam vivenciando a mesma situação que eu no início da carreira. Foi uma busca por conhecimento”.

A professora Sandra também buscou em sua participação na ReAD a troca de experiência com seus colegas. Ela afirmou que:

“A ReAD tinha uma proposta muito boa de compartilhar experiências, de vivenciar situações, de trocas entre os diversos profissionais dos mais diversos cantos do Brasil. Foi extremamente gratificante poder ver que muitas das minhas dúvidas e angústias eram compartilhadas por outros colegas. As trocas foram riquíssimas e poder vivenciar diversas situações, estudar casos e compartilhar leituras foi muito enriquecedor”.

As trocas de experiências também foram ressaltadas nas entrevistas online. Segundo as respostas obtidas, essa troca proporcionou reflexão sobre a prática e novas aprendizagens em relação ao desenvolvimento profissional.

Ao responderem o questionário, três professoras afirmaram que entre os quatro módulos da ReAD, o módulo dois foi aquele que mais contribuiu para o aprendizado durante o curso. Este módulo, intitulado de Início da docência teve como foco o resgate das memórias dos primeiros anos de docência, com atividades que falavam sobre a escolha da profissão e as características do início da docência.

A tabela a seguir mostra as respostas das professoras em relação aos módulos da ReAD.

<b>Professoras/ Módulos</b>	<b>1- Apresentação e familiarização ao AVA</b>	<b>2- Início da docência</b>	<b>3- Planejamento e avaliação</b>	<b>4- Diversidade e inclusão</b>
Joice		X		
Lucia				X
Sandra				X
Simone		X		
Valeria		X	X	

Analisando os dados, verifica-se que a necessidade de conhecer outras experiências e trocar informações sobre situações é um aspecto importante para as professoras iniciantes.

Assim, constatou-se que as professoras iniciantes ao trocar experiências e conhecer os contextos de atuação das professoras experientes, puderam refletir sobre sua própria prática, adotar novas atitudes, conhecer outras possibilidades de ensino. Isso sem dúvida contribuiu muito para o desenvolvimento profissional de cada uma.

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares (ROLDÃO, 2007, p. 102).

A fim de detalhar como a ReAD contribuiu para ao desenvolvimento profissional das professoras, foi elaborada uma linha do tempo, com o intuito de facilitar o entendimento do percurso de cada professora, desde o início de sua carreira até sua passagem pela ReAD. Esta linha do tempo foi organizada de acordo com os dados obtidos no questionário e entrevista online.

### 3.3 - Professoras iniciantes: do início à docência à participação na ReAD

#### 3.3.1- Professora Sandra



A professora Sandra cursou Pedagogia depois de anos em outra carreira e decidiu pela docência por querer trocar a profissão desgastante de Economista por algo que realmente gostasse. Gostava de literatura infantil e então foi cursar Pedagogia. Com um ano de curso, começou a trabalhar como auxiliar de sala em uma escola de educação infantil da rede particular.

Segundo ela, em sua formação inicial ficaram muitas lacunas, muita teoria e pouca prática e muita coisa ela aprendeu em cursos de Especialização e na própria sala de aula.

Durante a faculdade, ela se percebia como uma professora completamente pronta para assumir uma sala de aula, em que os alunos aprenderiam sem maiores dificuldades e sem indisciplina, porém, percebeu que a realidade era outra. A expectativa era uma, a realidade outra bem diferente. Pode-se dizer que a professora passou nesse momento pelo sentimento de choque com o real (Veenman, 1988).

Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por meio de seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se

deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque de realidade (...) (MARIANO, 2006, p.44).

Como professora iniciante, a professora Sandra teve muitos desafios e dificuldades, sendo uma delas, o trabalho solitário:

“Muitas vezes no início da carreira cheguei a pensar que talvez minha escolha tivesse sido equivocada, pois a sala de aula traz muitos desafios e muitas vezes não temos com quem conta, era um trabalho solitário. Por vezes me senti despreparada, acuada pela cobrança dos pais que só queriam saber das crianças aprenderem a ler rápido, ainda que na educação infantil. Muitas vezes, coloquei em xeque tudo o que acreditava, pois as cobranças eram muitas. Entretanto, aos poucos fui pegando confiança no trabalho que desenvolvia, e o fato de trabalhar muito com literatura na sala de aula, mesmo sem me dar conta disso, estava formando leitores e comecei a ter o reconhecimento por parte da escola e dos pais. Mas no início da carreira foi muito difícil e creio que muitos professores desistam logo no início por falta de apoio”.

Depois do sentimento de choque de realidade, ao conhecer as dificuldades da profissão, a professora Sandra conseguiu, com sua estratégia de utilizar a literatura, vivenciar o sentimento de descoberta, reconhecendo-se como profissional em sua sala de aula e seu trabalho reconhecido. Esse sentimento faz com que o professor permaneça na profissão (Huberman, 1989).

Para a professora Sandra, a ReAD representou uma proposta de compartilhar experiências, vivenciar situações com profissionais de diversos lugares. Segundo ela, foi isso mesmo que aconteceu, as trocas foram riquíssimas e enriquecedoras. A diversidade de profissionais – licenciandos, iniciantes e experientes – possibilitaram trocas ainda melhores, principalmente sobre o assunto “Diversidade e Inclusão”:

“A partir desses estudos e das discussões que tivemos, passei a olhar meus alunos de uma forma diferente, tentando entender que a diversidade não deve ser vista como um problema, mas como uma oportunidade em se trabalhar com as crianças esse tema, de trazer para o grupo a importância em se respeitar, integrar, se colocar no lugar do outro. Esse aprendizado e experiência vivenciadas nas discussões trago bem vivo até hoje”.

A rede de aprendizagem contribuiu muito para o desenvolvimento profissional desta professora, que segundo ela, indicaria para todos os professores, pois representou um espaço que deu voz ao professor, permitindo a ele falar de suas frustrações e desejos.

### 3.3.2- Professora Simone



A professora Simone antes de cursar Pedagogia, já trabalhava em escolas, na função de Auxiliar Técnico de Educação. Segundo ela, depois de quatro anos nesta função, percebeu que o trabalho na sala de aula não era tão difícil e se identificava muito com crianças. Então cursou Pedagogia e ingressou como professora na rede municipal.

Em sua formação inicial, afirmou que várias coisas aprendidas na teoria eram muito diferentes do dia a dia do professor, pois no curso não se falava a respeito de salas muito numerosas e indisciplina dos alunos.

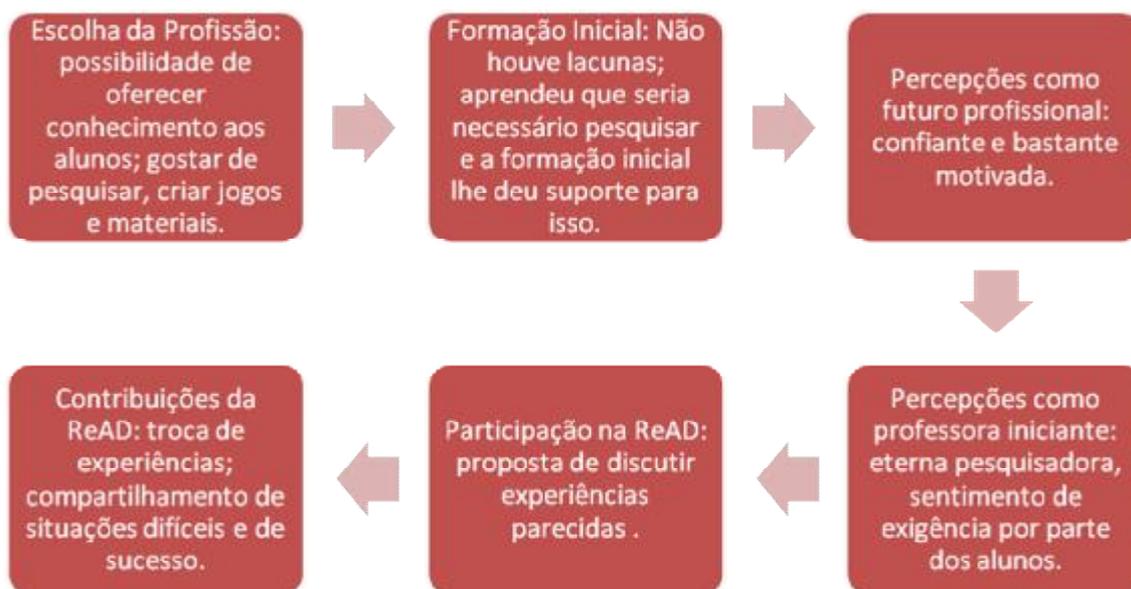
Ainda durante a graduação, já se via dando aula, sentia-se capacitada para isso. Porém, teve dificuldades no início e ainda hoje, procura observar e perguntar aos mais experientes. Logo no primeiro ano de docência, lecionou em uma escola em que não

havia nenhum tipo de ajuda por parte da direção/gestão e isso segundo ela, dificultava muito o trabalho.

A opção pela ReAD deu-se pela busca pela troca de experiência entre pares. A professora considerou muito importante os feedbacks dados pelos tutores e professores experientes:

“Fiquei muito agradecida quando eu escrevi com relação às minhas dificuldades em lidar com a indisciplina das crianças e dificuldades de aprendizagem e a resposta veio de alguém que já estava a mais tempo do que eu e que também ainda enfrentava essas dificuldades. Respirei aliviada por saber que eu não era a única e os conselhos foram ótimos”.

### 3.3.3- Professora Joice



A professora Joice iniciou sua carreira numa turma de quinto ano, classificada por ela como uma turma muito difícil, pois havia alunos com muita defasagem de aprendizagem, alunos não alfabetizados e alunos com problemas sérios de disciplina. Ela trabalhou sem muita ajuda de colegas de turma, já que as outras turmas de quinto ano da escola eram consideradas “mais adiantadas”. Apesar disso, a professora Joice

considera que sua formação inicial a preparou muito bem para o início da carreira, diferentemente das outras professoras participantes deste estudo. Segundo ela, o curso de Pedagogia feito numa universidade pública possibilitou que ela tivesse autonomia para procurar o que precisasse ao assumir a sala de aula.

“Pelo fato de ter tido uma boa formação em uma Universidade Pública, me senti pronta para esse grande desafio” (Fonte: atividade 2º módulo da ReAD).

“Minha formação inicial me ajudou em duas situações. Planejar aulas com sentido tanto para mim quanto para o aluno, ou seja, utilizar o conhecimento de mundo do aluno. E também a analisar os livros didáticos que eu me apoiava, bem como me permitir elaborar conteúdos dotados de sentido” (Fonte: entrevista).

Apesar de a professora Joice sentir-se preparada para o ingresso na carreira, ela passou por dificuldades. Para ela, o estágio não lhe ofereceu uma prática efetiva na escola. De acordo com Gatti (2010), os dados são insuficientes e imprecisos no que diz respeito aos estágios:

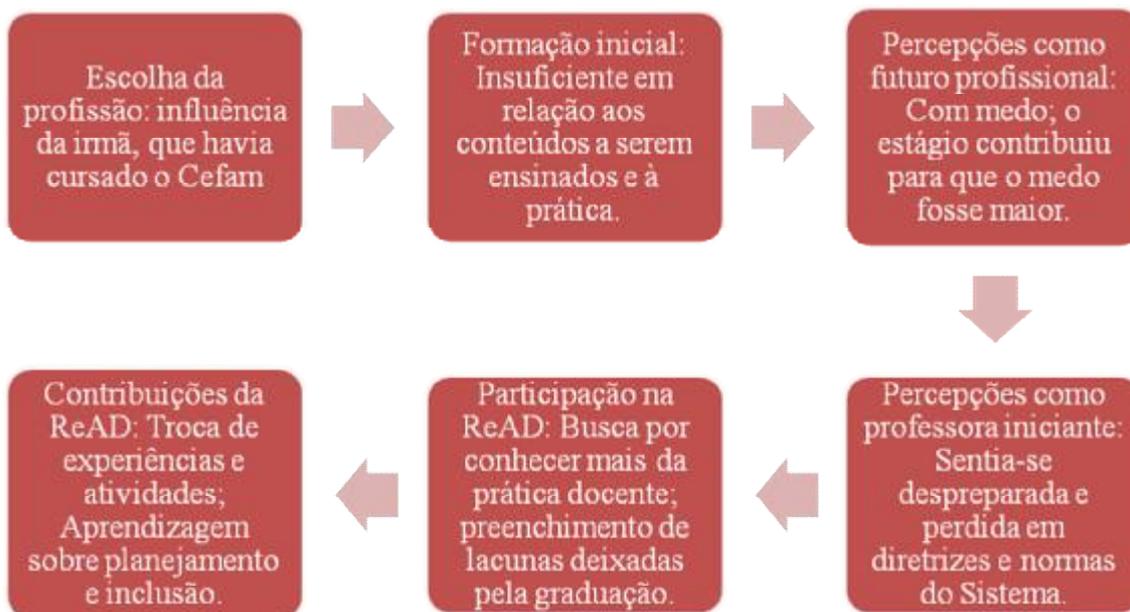
(...) as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p.1371).

Para a professora Joice, a ReAD ofereceu oportunidade de troca entre os pares, possibilitando conhecer situações parecidas com as quais ela já havia passado ou poderia passar. Os estudos de caso e as experiências compartilhadas possibilitaram que ela aprendesse com os colegas de profissão. Segundo ela, os professores experientes contribuíram, muito para o sucesso das atividades, principalmente no segundo módulo, com a retomada do início da carreira através dos relatos:

“Foram os que eu li com mais motivação (relatos do início da docência). Os professores experientes normalmente escreveram os relatos de forma mais detalhada e tiveram interesse em responder aos fóruns de forma contextualizada”.

“Meu relato de experiência fez com que eu ganhasse mais motivação, pelo fato de ter tido um retorno de um professor experiente” (Fonte: questionário online).

### 3.3.4- Professora Valeria



A professora Valeria escolheu a profissão docente por influência de sua irmã, que havia cursado o CEFAM<sup>5</sup>. Segundo ela, sua formação inicial não a preparou para ser professora, pois o sentimento de medo a acompanhou antes de assumir a sala de aula e o estágio não contribuiu em nada para esse ingresso.

Valeria foi aluna da primeira turma do curso de Pedagogia da faculdade na qual se formou e ela atribui também a isso, o fato de o curso ter deixado muitas lacunas, como por exemplo, nos conteúdos relacionados à alfabetização. Apesar de a professora ter cursado duas disciplinas voltadas à alfabetização de crianças, ao ingressar na carreira, trabalhando com uma turma de segundo ano, sentiu-se despreparada para ensinar tal conteúdo.

Os estágios, segundo ela, também não foram feitos adequadamente e de forma efetiva, revelando o quanto as escolas trabalham pouco ou nada a parceria com a universidade, pois muitas vezes, professores e diretores não consideram o estagiário como um apoio e sim como uma ameaça.

<sup>5</sup> Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1988, com o objetivo de melhorar a formação dos docentes e melhorar o desempenho insatisfatório dos alunos. (PETRUCI, 1994).

“Olha o estágio foi feito assim, meio por cima na verdade. Como eu já falei nas outras perguntas, a minha era a primeira turma e a gente tinha algumas escolas aqui próximas da faculdade, escolas estaduais, só que a gente sentia que as professoras e a própria diretora da escola eles não queriam estagiário ali acho que eles não estavam acostumados com a presença, com a nossa presença e a gente fez, eu me lembro de fazer um mínimo de estágio, a gente fazia um dia, a diretora assinava por mais horas, o estágio foi assim.” (Fonte: entrevista).

Na busca por preencher as lacunas deixadas em sua formação inicial, a professora Valeria buscou a ReAD a fim de trocar experiências e aprender mais sobre a carreira docente. Para ela, a participação nessa rede de professores possibilitou novas aprendizagens, principalmente sobre planejamento e inclusão, além de ter oferecido mais segurança para a sua prática.

“Todo esse percurso modificou e acrescentou novos e antigos conhecimentos. Pra mim, grande parte das expectativas foi alcançada, as trocas e debates nos fóruns permitiram compreender alguns anseios, a elaboração de atividades e as leituras abriram um novo horizonte para compreender que as metodologias devem seguir o percurso da clientela que eu trabalho, as estratégias são dinâmicas e elaboradas de acordo com minhas diagnósticas (avaliações) ou mesmo de acordo com a necessidade de situações que surgem no meu trabalho (Caso “A menina diferente”)” (Fonte: Atividade do módulo avaliativo da ReAD).

### 3.3.5- Professora Lucia



A professora Lucia revelou que o curso de Pedagogia não foi sua primeira opção. Sua formação até então era voltada à Administração, Marketing e Relações públicas. Com o passar do tempo, percebeu que gostava muito da área educacional. Ao iniciar o estágio numa escola construtivista, se encantou ainda mais pela sala de aula.

Em sua formação inicial, embora tenha ficado muitas lacunas relacionadas à prática docente, as principais aprendizagens foram sobre desenvolvimento infantil, em psicologia.

Iniciou a carreira em duas escolas: uma particular e a outra pública. Em seu relato destacou as diferenças estruturais e contrastantes entre estas duas esferas. Na escola pública a falta de apoio da gestão, além da infraestrutura precária do sistema público (falta de materiais, insegurança no bairro da escola), segundo ela, eram obstáculos que dificultavam a realização de seu trabalho:

“A diferença mais gritante é com relação à conservação da escola, a que trabalho atualmente possui vários problemas como falta de espaços adequados para as crianças; falta de passarela coberta para ligar os dois prédios (em dias de

chuva as crianças se molham para chegar ao refeitório); falta de quadra coberta para aulas de educação física; as salas possuem infiltração e cheiram à mofo, existem infiltrações no teto – a água da chuva escorre pelos corredores mofados e dentro das salas de aula, num ambiente insalubre; janelas sem vidros porque os próprios alunos quebram...

Precisei comprar corrente e cadeado para colocar em meu armário de sala onde guardo os materiais de trabalho e mesmo assim, os alunos das outras turmas arrombam e roubam os materiais. Rasgam os livros dos meus alunos e até já desapareceram com alguns. Uma incivilidade triste e preocupante” (Atividade do Módulo 2 da ReAD).

Na escola pública, sua maior dificuldade se relacionava à turma, com mais de trinta alunos, ano final do ciclo de alfabetização (terceiro ano) e com uma aluna autista que tinha comportamento violento. Convivendo com o sentimento de choque com o real (Veenman, 1988), ela procurou a ReAD no ano seguinte a fim de trocar experiências com professores mais experientes que pudessem relatar suas dificuldades do início da carreira, além de conhecer histórias parecidas com a sua.

Para esta professora, a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência contribuiu em sua formação promovendo discussões acerca das dificuldades do início da docência e suas superações, assim como aprendizagens sobre o tema inclusão, já que ela possuía uma aluna autista. Além disso, a professora afirma que a orientação de professores mais experientes foi muito importante.

### **3.4- Professoras iniciantes: elementos em comum**

A partir dos dados analisados nas atividades realizadas na ReAD no ano de 2016 e nas respostas obtidas através do questionário online e entrevistas, constatou-se que os professores iniciantes, independente da escola em que atuam, passam por situações que se assemelham em muitos aspectos.

Entre estes aspectos estão as lacunas deixadas pela formação inicial, que entre as cinco professoras pesquisadas, apenas uma afirmou ter sido bem preparada para a carreira. É importante ressaltar que a formação inicial, como é descrito no início deste

trabalho, não conseguirá suprir todos os conhecimentos necessários à carreira do professor, aliás, possivelmente isso não acontece em nenhuma outra carreira. Porém, nota-se que os cursos de formação de professores não estão conseguindo dar suporte adequado ao ingresso na carreira, o que acarreta insegurança e medo aos novos professores.

Outro aspecto observado é em relação ao trabalho solitário e ao sentimento de choque com a realidade, revelados pelas professoras aqui pesquisadas. A idealização da carreira perfeita é desmentida à medida que os novos professores vão enfrentando praticamente sozinhos as dificuldades e inseguranças do início da carreira. Segundo Marcelo C. (2010), poucas profissões se caracterizam por tamanho isolamento.

Das cinco participantes, quatro também citaram em suas respostas a pouca relação entre a teoria aprendida nos cursos de formação e a prática efetiva na sala de aula, esse é outro aspecto semelhante nas situações vividas pelas iniciantes.

Desta forma, as professoras que participaram desta pesquisa, buscaram através da participação na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, o fim desse isolamento, por meio da troca de experiências com outros profissionais, mais experientes ou não.

A totalidade das respostas das participantes demonstram que a ReAD representou para estas professoras a possibilidade de troca, de compartilhar vivências e experiências entre pares. Além disso, para todas elas, o interesse em participar dessa rede de aprendizagem também visava a aprendizagem de algum conteúdo relacionado à docência, como planejamento de aulas, o manejo da turma, entre outros.

Segundo elas, tudo isso foi alcançado, para algumas, de forma parcial, para outras em sua totalidade. No capítulo seguinte, são elencadas as contribuições que a Rede de Aprendizagem da Docência proporcionou às participantes deste estudo.

## Capítulo 4

### Contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência no início da carreira

A partir das análises dos dados e da literatura do campo da formação de professores consultada, pode-se afirmar que os primeiros anos da docência podem determinar a continuidade ou não na carreira do magistério. Marcelo C. (2010) afirma que a profissão docente precisa amparar seus novos profissionais, assim como acontece em outras profissões:

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340 (MARCELO, C., 2010, p. 32).

A formação inicial, não conseguirá dar conta dos conhecimentos necessários do professor por toda a vida. Portanto, a formação não se encerra nesse momento, é ideal que prossiga durante a carreira, auxiliando o novo professor a buscar meios para superar suas dificuldades em sua atuação e principalmente, superar suas dificuldades.

As ações formativas desenvolvidas pela Rede de Aprendizagem da Docência revelaram-se eficazes para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes que participaram da pesquisa, tal como sugere o referencial teórico consultado (MARCELO, C., 2002), de que as redes, através das novas tecnologias, vêm permitindo a configuração de espaços de formação e aprendizagem mais flexíveis.

Para as professoras iniciantes que participaram deste estudo, a ReAD proporcionou troca de experiências relacionadas ao cotidiano do professor na sala de aula junto a seus alunos. Essa troca fez com que tanto algumas das dúvidas relacionadas ao processo de ensino, quanto aos sentimentos que ele envolve, puderam ser

compartilhados, discutidos e amenizados, através da interação entre os profissionais que participaram da rede, por meio de uma aprendizagem colaborativa, ou seja, em grupos.

A aprendizagem colaborativa (Diaz, 2001) aumenta a possibilidade de desenvolvimento profissional para os sujeitos envolvidos em um grupo. O caráter compartilhado de metas de aprendizagem também caracteriza essa modalidade de ensino (MARCELO, C., 2002). Isto fica evidente nos relatos das professoras que na última atividade da ReAD (módulo avaliativo), destacaram que:

“Ao longo do curso pude obter diversas aprendizagens e posso assumir que minhas expectativas iniciais foram atendidas. O que me chamou muito a atenção foram os dez fascículos sobre a inclusão bem como o planejamento de uma aula inclusiva. Posso admitir que para escrever a aula tive que realizar diversas reflexões, pois a aula deveria contemplar o aluno de forma respeitosa. As facilidades encontradas talvez tenham sido no acesso da plataforma. Pois o ambiente virtual foi planejado de forma muito organizado e o contato com o tutor sempre foi de forma rápida. O curso no geral foi muito significativo, pois percebi que o professor iniciante deve ser acolhido não só pelos outros professores, mas a escola como um todo. Um item que chama a atenção são os objetivos apresentados na página inicial da plataforma a equipe ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência) que são promover discussões sobre a complexidade da docência, trocas de conhecimentos entre professores(as) experientes, iniciantes, licenciandos(as) e formadores(as) da universidade e reflexões sobre a prática pedagógica. Posso afirmar que esse objetivo foi atingido” (Professora Joice).

“Quando iniciei a ReAD tinha como expectativa a troca de experiência com profissionais da área que trabalhassem na educação pública e a possibilidade de compartilhar o nosso dia a dia, nossas práticas, o enfrentamento das dificuldades e as possibilidades de fazer a diferença na vida dos pequenos. Tive acesso a relatos e discussões que me ajudaram a focar em uma prática mais reflexiva, com mais calma e tranquilidade, baixando minha ansiedade e ampliar a minha escuta. Minhas expectativas foram superadas, principalmente porque os participantes do curso foram generosos nos compartilhamentos de sua

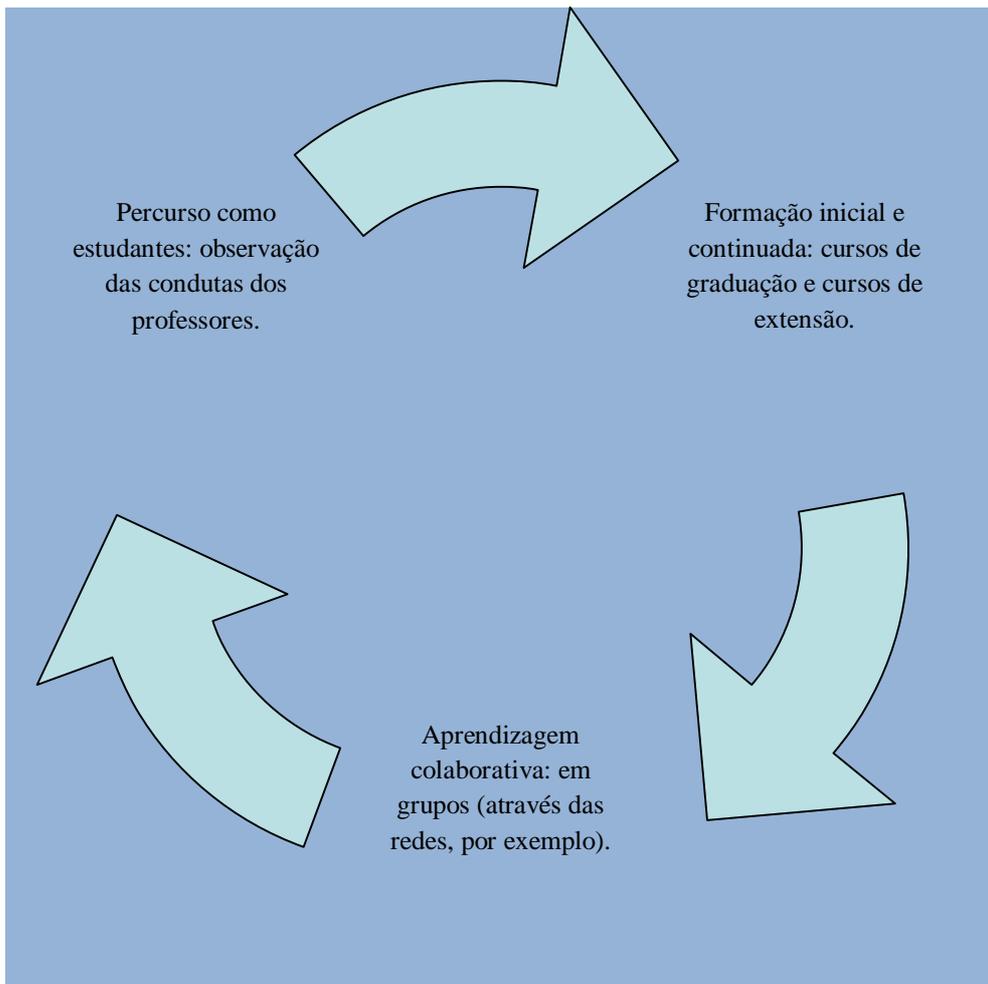
experiência, anseios e dificuldades. Pude conversar com profissionais em formação, iniciantes e mais experientes. Existe um mito que diz que professores são seres egoístas e que não compartilham seus saberes com os colegas de profissão, que guardam para si suas descobertas e acertos. A ReAD desmistifica esta lenda urbana e prova que somos seres que, ao contrário do mito, ajudam-se mutuamente e preocupam-se com a educação como um todo” (Professora Lucia).

“Os textos trazidos para leitura, os estudos sugeridos, a análise de casos de ensino, fez com que eu parasse para refletir na minha própria prática como professora, e como quantas vezes nos deparamos com casos como esses e não damos a devida importância, seja pela correria do dia a dia, pela rotina pesada, pela indisciplina tão frequente em sala de aula, e que muitas vezes nos consome tanto que nos tira o foco de casos que realmente mereciam mais nossa atenção. A discussão sobre planejamento mostrou-nos a importância em se planejar bem uma aula, e o quanto isso facilita a prática do professor. Trazer uma proposta para que fizéssemos um planejamento semanal, foi um desafio bem gratificante, pois nos trouxe a experiência de se analisar um caso, debruçar-se sobre um tema, e a partir daí elaborar uma proposta de ensino que agregasse conhecimento e propiciasse aos alunos um aprofundamento do tema. O tema inclusão também trouxe a reflexão para o grupo, levando-nos a pensar até que ponto o diferente, o aluno que não se encaixa, que não se desenvolve como o esperado, é visto pelos colegas e professor. O quanto pode fazer a diferença na vida dessa criança a forma com a qual o professor trabalha essa questão em sala de aula. Trata-se de um tema tão atual, tão presente em nossas escolas, mas que não se discute muito, não se fala sobre esse aluno e suas especificidades, apenas há a “tentativa” de inclusão dessa criança buscando com que ela reproduza os conteúdos dados em sala de aula, sem reflexão, sem crítica, sem pensar muito a respeito, só a reprodução pura e simples. Chego ao final dessa etapa muito satisfeita, e muito feliz pelas questões trabalhadas durante esse tempo, que de alguma forma me tocaram e me fizeram pensar minha própria prática” (Professora Sandra).

“O curso superou minhas expectativas, esperava interagir e adquirir experiências na minha prática pedagógica e assim foi alcançado. Através dos relatos no decorrer do curso pude perceber o quanto é necessário o planejamento em sala de aula, considerando o papel do sujeito que aprende. A interação com os professores mais experiências foi de muita importância para minha vivência profissional, contribuiu para consideração de muitas utilizações de novas metodologias e saber que sempre somos mediadores no aprendizado. O *feedback* foi muito importante também, pois contribui levando a reflexão nas intervenções necessárias que posso fazer na minha prática como docente” (Professora Simone).

“O curso teve um andamento tranquilo, colegas colaborativos, discussões prazerosas e transformadoras, leituras esclarecedoras. Aprendemos a compreender nossos medos, entendemos e estruturamos planejamentos a fim de praticar e trocar com os tutores novos rumos, discutimos sobre inclusão, trocamos experiências sobre os traumas do início da docência e partilhamos muitas experiências. Todo esse percurso modificou e acrescentou novos e antigos conhecimentos. Pra mim, grande parte das expectativas foram alcançadas, as trocas e debates nos fóruns permitiu compreender alguns anseios, a elaboração de atividades e as leituras abriram um novo horizonte para compreender que as metodologias devem seguir o percurso da clientela que eu trabalho, as estratégias são dinâmicas e elaboradas de acordo com minha diagnósticas ou mesmo de acordo com a necessidade de situações que surgem no meu trabalho (Caso “A menina diferente”)” (Professora Valeria).

Considerando então as respostas das professoras e todo o referencial utilizado, este estudo indica que a aprendizagem dos professores pode ser construída com elementos de uma formação contínua, ao longo de toda a vida.



#### **4.1- ReAD - contribuições para o início da docência: algumas limitações**

O referencial teórico consultado e o estudo realizado indicam as contribuições que um processo de formação colaborativo, como a Rede de Aprendizagem da Docência possibilitou a seus participantes. No entanto, há algumas limitações que foram notadas e até indicadas pelas próprias professoras iniciantes, demonstrando a necessidade de alguns ajustes.

Entre as dificuldades e sugestões elencadas pelas professoras estão:

- O tempo para realização das atividades (conciliar as atividades da ReAD com as tarefas de preparação de aula, fechamento e entrega de notas).
- Problemas de conexão com a internet.

- Atividades voltadas aos professores que lecionavam no Ensino Fundamental (alguns destes professores também lecionam da Educação Infantil e sugeriram que a ReAD fosse voltada também a este nível de ensino).
- *Feedback* das tutoras em tempo mais rápido.
- Carga horária maior, a fim de contemplar mais questões sobre o início da docência.

A partir da leitura destas indicações feitas pelas professoras, ainda pode-se afirmar que as contribuições advindas da participação na ReAD foram maiores que as limitações destacadas acima. É claro que ainda são muitas as lacunas a serem preenchidas na formação do professor, são muitos os desafios encontrados nesta carreira que atende a tantas especificidades.

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (ANDRÉ, 2012, p.116).

O desafio ainda é grande e muitos estudos contribuirão para o complemento desta pesquisa, que indicou que a ReAD nesta primeira oferta, possibilitou a integração de professores em diferentes estágios da carreira com as trocas de experiências desses profissionais de uma maneira contextualizada e dinâmica, contribuindo para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes que participaram da pesquisa. A Rede de Aprendizagem da Docência, através de um modelo flexível e menos formal, configurou-se como um importante espaço formativo para as professoras iniciantes que participaram deste estudo e para mim, como professora e professora.

## Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil 114 CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. Qualitative Research for Education. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.
- CARDOSO, L. C. Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço. Tese de Doutorado. UFSCar, 2016.
- CARLOS, M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto (Pt), Porto Editora, 1999.
- CARLOS, M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certitumbres y desafios para una formacion a ló largo de la vida. Educar, 30, p.27-56, 2002.
- CARLOS, M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência; Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- CARLOS, M.; VAILLANT, D. Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a enseñar? Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid, 2009.
- CUNHA, M. I. Contam-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.
- DEILIMG, N. N. M. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente. São Carlos, 2014.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional delos profesores. In: GARCIA, C. M. (org). La funcion docente. Editorial Sintesis, 2001, p. 85-102.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, M. A.; SOUZA, M. I. G. F. M. Ao autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 297-306, maio-ago. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educ, Soc., Campinas, v.31, n 113, p. 1355-1379, out-dez.2010.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Aprendendo a ensinar: o caminho suave da docência. Maria Regina Guarnieri (org). 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara. SP: Programa de Pós Graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HATTIE, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARIANO, A. L. S. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. São Carlos, UFSCar, 2006.

MARIANO, A. L. S. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>.

MASSETO, D. C. Formação de Professores Iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. São Carlos: UFSCar, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v.29, n.2, 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras, 2010.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. Ribeirão Preto, 1994.

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 Formativas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12 n. 01 jan./abr. 2014. Issn: 1809-3876. Programa de pós-graduação educação: currículo – PUC/SP.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S.P ; MIZUKAMI, M.G N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.1; p.77-95, 2008.

REALI, A. M. M. R; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. 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.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional\*

Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

VAILLANT, D. Formação de professores: estado da prática. PREAL, out, 2003.

VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesign. Internet and Higher Education, n. 13. P.60-65, 2010.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um analisis de La formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). Perpectivas y problemas de la función docente. Madrid-Espanha: Narcea, p. 39-68.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº1, de 2006.

2º Fórum de Inovação Educativa. Colaboração em rede é chave na formação continuada de professores. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1887281-colaboracao-em-rede-e-chave-na-formacao-continuada-de-professores.shtml>. Acesso em 20/06/2017 .

## **Anexos**

### **Anexo 1- Email convite para participação na pesquisa**

Convite para participação em pesquisa.

Olá prezada professora!

Meu nome é Miriam Lucia Martins Batista, sou estudante de mestrado (Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos), sob orientação da professora Aline Maria de Medeiros R. Reali, uma das coordenadoras da ReAD, curso ofertado pelo Portal dos Professores no ano de 2016, pelo qual foi disponibilizado seu email de contato.

Meu contato é a respeito da minha pesquisa de mestrado, intitulada *Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de aprendizagem da docência*, que busca investigar de que maneira a troca de experiências online entre pares, pode contribuir para amenizar as dificuldades encontradas no início da carreira docente.

Gostaria de saber se há o interesse em participar dessa pesquisa, que num primeiro momento, conta com o preenchimento de um questionário, com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre o início de sua carreira e as contribuições da ReAD em sua formação.

Desde já, agradeço sua atenção e sua disponibilidade.

Atenciosamente,

Miriam L. Martins Batista

## **Anexo 2- Email enviado com o link do questionário online.**

Bom dia professora \_\_\_\_\_, tudo bem?

Conforme expliquei, a participação na pesquisa da ReAD acontece com o preenchimento de um questionário. Para respondê-lo, é necessário acessar o link que estou enviando logo abaixo, ele já direciona para o questionário. Ele tem três partes. Você pode começar a responder e se precisar interromper, é só clicar em salvar e continuar depois, então abre uma janelinha pra você colocar seu email. Se fizer isso, um link vai para o seu email e quando quiser terminar de responder, é só acessar o link.

Quando terminar de responder é só clicar em enviar. Pronto! Sua participação foi registrada. Se possível, ao enviar o questionário, me dê um toque no email mesmo.

Mais uma vez, agradeço sua participação, ela é muito importante.

Abraços,

Miriam L. Martins Batista

[miriamluciamartins@yahoo.com.br](mailto:miriamluciamartins@yahoo.com.br)

<http://sistemas2.sead.ufscar.br/questionarios/index.php?sid=75463&newtest=Y&lang=pt-BR>

### Anexo 3- Questões do questionário online

#### Questionário para professoras iniciantes ReAD

##### A: Dados de identificação, formação e atuação:

Nome completo \_\_\_\_\_

1. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
2. Formação no ensino superior: ano de início e de conclusão; instituição.
3. Pós-graduação: ano de início, de conclusão e de instituição.
4. Outros cursos (aperfeiçoamento, etc.). Indique ao menos dois cursos.
5. Instituição em que leciona:  
( ) pública municipal ( ) pública estadual ( ) privada ( ) ONG
6. Nível de ensino em que leciona  
( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio
7. Ano em que leciona:  
( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano ( ) 6º ao 9º ano  
Educação Infantil: ( ) Berçário ( ) 2 a 3 anos ( ) 4 e 5 anos

##### B: Opção pela carreira docente e o curso de formação inicial

8. Por que optou pela carreira docente?
9. Quais aprendizagens principais da sua formação inicial? Houve lacunas?
10. Como se percebia como futuro profissional?
11. Como se percebia como profissional iniciante?
12. Quais maiores dificuldades como professora?
13. Dê um exemplo de uma situação difícil enfrentada no início de sua carreira.

##### C: A ReAD

14. Por que decidiu participar da ReAD? Destaque as suas expectativas em relação ao curso.
15. Como ficou sabendo da iniciativa?
16. Os temas tratados atenderam às suas necessidades? Dê exemplos.
17. Quais outros temas você gostaria que tivessem sido tratados na proposta?
18. Como avalia a participação de licenciandos na ReAD?
19. Como avalia a participação dos professores experientes na ReAD?

20. Quais outras contribuições da ReAD ofereceu para a sua atuação? Dê exemplos.

20.1 Essas contribuições se relacionam a qual (quais) módulo (s) do curso ?

Módulo 1 ( letramento digital)

Módulo 2 ( Início da docência: relatos e características)

Módulo 3 ( Planejamento e avaliação)

Módulo 4 ( Inclusão)

21. Você recomendaria a ReAD para um licenciando, professor experiente ou professor iniciante? Por quê?

22. Quais as contribuições a sua participação ofereceu para a ReAD? Dê exemplos.

\*\*\* Questões abertas mínimo de 100 caracteres.

#### **Anexo 4- Entrevista da professora Sandra**

Sandra (entrevista realizada em 8 de julho de 2017, via chamada de vídeo do whatsapp)

1. Como foi a formação inicial? Como você aprendeu a ensinar?

Aprendi quando fui para a sala de aula. Na graduação, que fiz na modalidade EAD, tinha muita teoria. Na faculdade a gente tem pouca prática. Aprendi a ensinar no dia a dia, dando aula e observando as outras professoras, colegas de trabalho.

2. Como foi o estágio?

O estágio foi muito bom, poderia ser feito a qualquer momento a partir do 3º semestre, não tinha um prazo específico, eram 100 horas na educação infantil, 100 horas no fundamental e 100 horas na gestão. Da educação infantil fiz numa escola particular de São Paulo, do fundamental fiz no 4º ano numa escola pública de Osasco e da gestão fiz numa escola da prefeitura de São Paulo. Aprendi muito observando as professoras, nesse período não usei nada da teoria que aprendi na faculdade. A professora que mais aprendi foi uma da educação infantil, que sempre dizia que cada criança tinha o seu tempo, aprendia no seu tempo. Num dia de aula, ela fez uma atividade com tinta e como na sala de aula tinha um pia, as crianças mesmas lavavam os pincéis. Foi uma bagunça, as crianças foram lavar os pincéis e sujaram a pia, as roupas, se sujaram e eu pensei que ia ter até confusão com os pais. No final, a professora e eu arrumamos as crianças para irem embora e deu tudo certo. Depois que as crianças foram embora, a professora me disse que com essa atividade, tinha percebido que as crianças ainda não tinham maturidade para trabalhar com esse material dentro da sala de aula, que seria necessário primeiro acostuma-las a usar tinta na parte externa da escola, onde havia uma parte com azulejos que poderia ser usada para esse tipo de atividade, eles precisavam primeiro aprender a manusear a tinta. Então aprendi que mesmo eu achando que havia dado tudo errado, a professora soube utilizar dessa situação para aprimorar sua prática. E nenhuma mãe reclamou da sujeira das crianças, porque já estavam acostumadas com essa metodologia da escola.

3. Conteúdos: como você aprendeu os conteúdos que ensina?

Comecei na educação infantil e hoje trabalho com 5º ano, conteúdos bem diferentes. Apesar do conteúdo do 5º ano ser mais difícil, os alunos são mais autônomos e “se viram” sozinhos. Na graduação não aprendi nada dos conteúdos que eu ia ensinar. Foi na prática mesmo, O que me ajuda na minha escola é que participo de um projeto chamado Aula Compartilhada. Nessa aula, um professor do ensino fundamental 1 acompanha um professor de Matemática e um de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2. São quatro aulas por semana de cada disciplina. É no período contrário do que dou aula. Essas horas a mais são remuneradas. Eu fico com uma espécie de monitora dos professores. Isso tem me ajudado com o conteúdo de Português e Matemática do 5º ano, que são os conteúdos mais difíceis.

4. E a ReAD, como te ajudou nesse início de carreira?

A principal ajuda da ReAD foi a troca de experiências com outros professores, por exemplo, como poderia resolver uma situação, me posicionar sobre alguma coisa. Muitas coisas que eu não havia pensado eu pude perceber com essa troca. Por exemplo, o caso da menina diferente, cada professor pensou em uma coisa diferente para a menina, eu não havia pensado em todas aquelas possibilidades, isso porque cada um tem uma visão. Esse módulo da inclusão eu aprendi muito, porque não tinha visto sobre isso na faculdade e não tinha nem noção.

As atividades em que retomamos nosso primeiro ano também foram muito importantes, para perceber o quanto já melhorei minha prática.

5. Você citou algumas das dificuldades que enfrenta como professora, você poderia exemplificar alguma?

Sim, a maior dificuldade é a negligência da família. Por exemplo, esse ano, no 5º ano, tenho uma aluninha muito briguenta, que tem muito problema de relacionamento com todos, ela provoca todo mundo e sempre tem uma confusão por causa disso. Ela ainda tem muita dificuldade de aprendizagem, e estava fazendo a recuperação paralela, no período contrário. Mas ai a mãe tirou ela dessa recuperação paralela. A escola chamou a mãe e perguntou o motivo dela ter parado de ir nessas aulas, a mãe disse que a menina foi quem pediu para sair. Mas depois falou que não tinha tempo para ficar indo levar e buscar a filha e foi

bem ríspida com a gente. No provão que fazemos como simulado das avaliações externas, ela faltou todos os dias. Não foi nenhum dia. Eu acho que isso interfere muito, a falta de comprometimento da família.

## **Anexo 5- Entrevista da professora Simone**

Simone (entrevista realizada em 11 de julho de 2017, via chamada de vídeo do whatsapp)

1. Como foi sua formação inicial? Como aprendeu a ensinar?

Minha graduação foi na modalidade EAD, tive muita parte teórica e pouca prática. Aprendi a ensinar quando fui para a sala de aula, vendo as colegas e ensinando. Trabalhei três meses na educação infantil, ai já conhecia um pouco porque trabalhava como técnica numa de educação infantil. Mas do fundamental eu não sabia nada.

2. Você disse em seu relato que em sua primeira turma, uma de 3º ano, havia muitos alunos não alfabetizados e que muitos ainda eram pré silábicos. Em sua formação inicial, você aprendeu a alfabetizar e a avaliar a hipótese de escrita dos alunos? E o conteúdo a ser ensinado, você aprendeu na graduação?

Não, na graduação tive bem pouca teoria sobre alfabetização, apenas alguns textos. Aprendi a avaliar os alunos sobre a escrita com outros professores da escola, ia vendo algumas e vendo como eles faziam. Também aprendi a alfabetizar observando os outros. O professor precisa ser pesquisador para dar aula, para correr atrás do que não sabe, ir atrás mesmo. Sobre os conteúdos não aprendi nada na graduação. Fui saber sobre os conteúdos quando na escola em que trabalho, fizemos o planejamento do ano. Na prefeitura da cidade há um sistema em que você faz o planejamento, fazemos isso em conjunto com as outras professoras, então eu vi quais eram os conteúdos e as professoras mais experientes me ajudavam em como fazer para ensinar.

3. E o estágio, colaborou para aprender a ensinar?

Mais ou menos. O estágio da educação infantil foi mais tranquilo, porque eu já trabalhava como técnica na educação infantil, então já conhecia esse contexto. Depois fiz estágio no 1º ano e no 3º ano, numa escola estadual. Quando foi no 1º ano, aprendi o que não se deve fazer. A professora era muito descontrolada, tanto nos conteúdos como na disciplina, era uma bagunça. Esse estágio foi bem desanimador. Se fosse para eu desistir, teria sido ali. Agora quando fui para o estágio do 3º ano foi bem diferente, a professora era muito boa, ai eu tive a noção de como ensinar. Essa professora me dava várias atividades que ela usava,

os modelos das atividades e eu usei muito isso na minha aula, que esse ano também é 3º ano. Essas duas professoras eram experientes, estavam na escola há mais ou menos sete anos.

4. E a ReAD, como te ajudou nesse início de carreira?

Foi muito boa a troca de experiência com outras professoras. Às vezes, algumas perguntas que eu mesma me fazia, algumas angústias que eu vivia, fui percebendo que não era só comigo. E então a gente via como poderia resolver alguma dessas coisas. O feedback das professoras experientes também foi muito bom. Teve uma atividade que era para montar um plano de uma aula inclusiva, então quando eu recebi o feedback, a professora tinha dado muitas dicas para minha aula, coisas que eu não aprendi na faculdade, porque não tivemos quase nada sobre isso, só parte teórica mesmo e bem pouco.

Isso da inclusão eu vivi um pouco quando trabalhei na educação infantil por três meses, porque era substituta e ficava em várias salas, lá tinha alguns alunos de inclusão. Na minha sala hoje não tem inclusão, mas eu não saberia como fazer, por isso as dicas da professora experiente foram muito boas.

O módulo que eu gostei muito foi o que era sobre inclusão, por tudo isso que eu falei, mas acho que ainda não me sinto preparada para trabalhar com isso, porque mesmo alunos com mesmo laudo podem ter comportamentos diferentes aí são jeitos diferentes de trabalhar.

5. Você citou algumas das dificuldades que enfrenta como professora, você poderia exemplificar alguma? Como você superou?

A dificuldade maior é a sala de aula muito lotada, tenho 31 alunos, muito diferentes. Alunos não alfabetizados, outros em processo, outros já alfabetizados, isso é muito complicado porque você não consegue dar atenção para todos, principalmente para os que tem dificuldade, aí você se frustra. Sobre isso a gente não vê na faculdade. A parte de metodologia eram só textos e conversas. Acho que na grade deveria ter uma disciplina só com uma parte prática sobre essas coisas. Esse problema é difícil de superar porque depende de outras coisas. Mas a troca de experiência, a conversa com outros professores ajudam muito.

## **Anexo 6- Entrevista da professora Joice**

Joice (entrevista realizada em 4 e 5 de agosto de 2017, via áudio do whatsapp)

1- Você relatou que sua formação inicial foi muito boa, que não teve lacunas e que os professores proporcionaram a você tornar-se pesquisadora. Que elementos da formação inicial te ajudaram na sua prática, no seu início?

Minha formação inicial me ajudou em duas situações. Planejar aulas com sentido tanto para mim quanto para o aluno, ou seja, utilizar o conhecimento de mundo do aluno. E também a analisar os livros didáticos que eu me apoiava, bem como me permitir elaborar conteúdos dotados de sentido.

2- Como foi seu estágio? Colaborou para sua prática? Você conseguiu recuperar aprendizagens do estágio no início da sua carreira?

Posso dizer do fundo do meu coração que os estágios me ajudaram a perceber que não podia ser igual às professoras com que me deparei. Elas gritavam, passavam vídeos desinteressantes, aulas descontextualizadas. O estágio me fez perceber o quanto eu tinha que fazer a diferença para os alunos quando tivesse na sala. Enfim, os estágios me fizeram perceber que cada professor deixa marcas nas crianças. Nos estágios, foram marcas negativas.

3- Seu início foi num 5º ano, com uma turma difícil. Porém, também tinha alunos não alfabetizados, ou seja, conteúdos muito distintos. Como você aprendeu os conteúdos que devia ensinar?

Com certeza foi difícil. Uma outra professora pegou a sala e desistiu e eu acabei assumindo a sala. Foi um ano muito desmotivador, porque os dois quintos anos da manhã funcionavam. Por que funcionavam? Porque eram duas salas com praticamente vinte e poucos alunos e a minha sala era lotada, porque na minha cidade funciona assim: as classes de manhã não recebem mais alunos, porque no período da tarde tem que deixar vagas para os alunos do sítio, porque o ônibus não vai duas vezes no sítio, só uma vez. Então, quer dizer assim, que todos os alunos que vinham da Bahia, porque tem

o corte de cana, entravam na minha sala. Então, foi um ano assim, entrava e saía criança. Ao mesmo tempo em que tinha trinta e cinco, tinha trinta e oito, ia pra trinta...então assim, foi um ano muito, mas muito difícil. E ao mesmo tempo, tinha muitos problemas, crianças com pais que estavam presos, que não estavam alfabetizadas. Essas crianças que não estavam alfabetizadas, não tinham diagnóstico, inclusive hoje elas estão no 7º ano e continuam não alfabetizadas. O que eu fazia? Eu tentava dividir o conteúdo e com o conteúdo do quinto ano, elas (professoras do 5º ano da manhã) me ofereciam matrizes (de atividades), essas coisas, mas eu achava uns textos meio antipedagógicos até, então eu acabei fazendo meu material, aplicava jogos, eu tentei fazer de tudo pra sala, tudo mesmo. E hoje eu sinto assim, tenho a consciência tranquila porque sei que tentei fazer o melhor. Era uma sala que ninguém queria substituir quando eu faltava. Inclusive, quando eu faltava, a coordenadora tinha que ajudar a substituta e quando ela ia uma vez, ela não queria voltar (a substituta). Eles me respeitavam, porque eles percebiam que eu tentava fazer o possível e o impossível pra sala, mas as pessoas viam aquela sala como “não tem jeito”, entendeu? Mas só que hoje eu vejo as crianças e eles sabem que eu fiz a diferença na vida deles, porque assim, eu perdia metade do tempo da aula conversando com eles e o conteúdo eu sempre conseguia dar por completo, para as crianças que conseguiam acompanhar. O restante eu tentava ajudar de outra forma, principalmente na alfabetização, eu construía jogos em casa, utilizando jornais, sílabas e no plantão tentava ajudar um pouco, mas creio o plantão não tenha surtido muito efeito não e a pouca presença da família também é complicado. Teve mães que eu fui conhecer na festinha de Natal no final do ano. Mas assim, eu acredito que naquele ano, quem ficou com a sala mais difícil da escola fui eu, mas em nenhum momento eu pensei em desistir e hoje eu consigo ver que foi uma experiência muito importante pra mim.

4- De que forma a ReAD contribuiu para sua prática? Você falou bastante da troca de experiências entre os pares, como isso te ajudou?

Bom, o que eu mais gostei na ReAD foi ler os relatos das pessoas, porque naquele ano que eu dei aula naquele quinto ano muito difícil, eu comecei imaginar assim, que se for professor é passar isso que eu “to” passando, eu acho que não é uma profissão digna. Cheguei a pensar isso de início, acredito que nos três primeiros meses, mas depois eu mudei essa visão. E eu comecei a ler os relatos também da ReAD e comecei a perceber que outras pessoas passaram por momentos difíceis, não sei se foram tão difíceis quanto

o meu, mas eu comecei a ficar mais confiante. Essa falta de confiança que eu tinha, eu não demonstrava pra ninguém e eu também não pedia ajuda pra ninguém porque eu percebia que era uma sala difícil e eu não tinha muito o que fazer, porque era uma sala assim que já vinha de outros anos com problemas, mas assim, de qualquer forma o que mais me preocupava era a alfabetização dessas crianças e elas continuam em outras escolas com problemas, aí eu comecei a ler na plataforma alguns relatos, aí comecei a imaginar quantos problemas que as escolas tinham e que talvez o meu era pequeno em relação a alguns relatos e hoje, só hoje, eu comecei a perceber que outras pessoas tiveram problemas e bem maiores que os meus e talvez no início das minhas aulas, da minha profissão eu não via com esses olhos, mas só que hoje, na verdade foi um verdadeiro estágio. Não sei se eu cumpri minha tarefa de professora, mas eu hoje eu sei que minha consciência está tranquila porque mesmo uma professora com mais tempo de carreira não teria feito nem metade do que eu fiz porque uma professora com mais tempo que eu, pegou um quinto ano um ano depois de mim e ela só reclamava da sala e ela reclamava assim, muito. Inclusive só eu substituí na sala dela, porque no primeiro ano eu peguei quinto ano, no segundo ano eu peguei quarto ano e essa professora pegou um quinto ano a tarde difícil também e só eu que comecei a substituir na sala. Os alunos reclamavam muito dela pra mim, e eu também conversava muito com eles e tentava explicar a matéria pra eles e eles falavam assim: “nossa, ela nunca explicou dessa forma” porque eu percebia que ela dava aula fazendo todo mundo sentar, fazer cópia de livro, coisa assim, que eu jamais faria. E hoje, eles estão no sexto ano e uma amiga minha da aula pra eles e eles comentam: “nossa, quando a gente tinha aula com a professora Joice, é que a gente aprendia um pouco de Matemática”. Então, foi um ponto positivo, porque eles saíram com essa visão de mim, nesse quinto ano que essa professora só reclamava, diferentemente de mim, que também dei aula num quinto ano difícil e não reclamava em sala de professor, porque acho que isso não é legal e isso também é antipedagógico. Então posso dizer assim, que a ReAD contribuiu muito a partir dos relatos que eu li.

5- Você citou o 2º módulo como o que mais contribuiu para sua prática, de que forma isso aconteceu?

O segundo módulo me ajudou no crescimento profissional. Foi um curso que me deixou marcas positivas. Me fez enxergar que o professor pode fazer a diferença.

## **Anexo 7- Entrevista da professora Valeria**

Vanessa Mello (entrevista realizada em 30 de agosto de 2017, via whatsapp)

1- Em suas atividades e relatos, você relatou que sua primeira turma foi um 2º ano do Ensino Fundamental , sala de alfabetização. Em sua formação inicial, você aprendeu a alfabetizar? Como eram as disciplinas voltadas a este conteúdo?

Meu curso foi o primeiro da UNIFAL, mas lembro que tive duas disciplinas de alfabetização, em dois semestres, mas ainda assim, eu percebi que quando entrei em sala de aula, não estava preparada porque o nosso estágio...foi muito fraco nesse ponto, a gente teve alguns projetos, até da própria professora, pra gente aplicar com os alunos, mas acho que faltou alguma coisa, mas eu tive a disciplina na faculdade sim.

2-Como você aprendeu os conteúdos a serem ensinados aos alunos?

Bom, trabalhei depois no 5º ano, que é bem diferente do 2º ano e este ano estou com 5º ano de novo e aprendi na prática mesmo, quando fui pegando o 5º ano, aí fui pegando o currículo aqui da minha cidade, aí eu fui buscando, pesquisando. Muita coisa do 5º ano a gente lembra da nossa época de escola mesmo, o que eu tenho assim mais básico foi em Matemática que eu posso tirar assim, da faculdade, que eu me lembro de poder me aprofundar em conteúdo da faculdade na parte de Matemática, mas assim, em História mesmo, tive que buscar muita coisa, muito conhecimento, tive que aprender pra passar pros alunos...é o ano passado aqui na minha cidade a gente “tava” com um material e a gente tinha assim alguns cursos de capacitação então isso me ajudou bastante também, mas eu falo que eu tive que aprender de novo em algumas disciplinas, História, Geografia tive que buscar e a Metodologia a gente vai testando, assim...não é testando...é...praticando com os alunos, assim a gente da uma aula de uma forma, vê o que mais agrada, assim como eles interagem mais com a gente, a gente vai colocando outras coisas na aula, vai acrescentando vídeo, acrescentando uma pesquisa , mas foi na prática mesmo, de estar em sala de aula.

3- Como os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial te ajudaram no início da carreira? Eles foram suficientes para seu início?

Olha, eu classificaria como insuficiente, eu acredito até que, como eu já falei na primeira pergunta do meu curso, minha turma foi a primeira turma da Pedagogia da faculdade, acredito até que eles tenham hoje modificado muita coisa, então pra mim, a formação eu classificaria como insuficiente, mas claro que me ajudou sim, sabe? A parte de conhecer as fases da criança...é... compreender a parte da Psicologia, da Sociologia, isso acho que me ajudou bastante, algumas coisas a gente consegue trazer da teoria para a prática, mas acho que de um modo geral, faltaram sim é...disciplinas ou até mesmo prática, por meio de projetos, então se eu parar pra pensar no meu início de carreira e do que eu tive na faculdade, a faculdade foi insuficiente, mas não cem por cento, claro, algumas coisas eu consegui sim trazer para ter como apoio, como estrutura, como base na sala de aula.

4- E o seu estágio, como foi? Ele colaborou para sua prática?

Olha o estágio foi feito assim, meio por cima na verdade. Como eu já falei nas outras perguntas, a minha era a primeira turma e a gente tinha algumas escolas aqui próximas da faculdade, escolas estaduais, só que a gente sentia que as professoras e a própria diretora da escola eles não queriam estagiário ali acho que eles não estavam acostumados com a presença, com a nossa presença e a gente fez, eu me lembro de fazer um mínimo de estágio, a gente fazia um dia, a diretora assinava por mais horas, o estágio foi assim, mas claro que é uma realidade, eu lembro que até na segunda turma da Pedagogia, tiveram duas meninas que chegaram a desistir do curso quando começaram o estágio e que viram a realidade de uma sala de aula, então assim ele ajuda, porque a gente está ali presente, vê as dificuldades do profissional, vê a realidade como ela é mas me ajudou sim, teve até uma professora que me ajudou, me permitiu ficar de apoio com os alunos que tinham mais dificuldade, então isso também já foi me dando embasamento, então assim, me ajudou sim, mas poderia ter sido diferente, com certeza.

5- A ReAD contribui para sua prática?Como?

Contribui sim, contribuiu porque quando a gente entra num curso assim a gente começa a refletir eu lembro que logo o primeiro texto que eu li assim começou a trazer algumas coisas esclarecedoras , alguns questionamentos, ate mesmo falava que o professor

acabou de chegar na escola e pelo fato da pontuação ele sempre é o último a escolher uma turma então assim, algumas leituras refletiram acerca do que a gente vai fazendo acerca da nossa profissão, que vão nos permitindo entender, compreender e buscar uma solução. A troca também com minhas colegas principalmente nos fóruns foi bem bacana assim, cada um expondo a sua realidade, o que passava eu acho que esse momento também é muito rico, as vezes a pessoa expões ali uma coisa, um problema ou uma solução ou uma ideia que serve pro seu contexto principalmente nessa parte de reflexão, de entrar numa leitura, de pensar a respeito, foi muito proveitoso.

5- Você apontou que os módulos 2 e 3 foram os que mais contribuíram para sua formação. Como eles te ajudaram?

Me ajudaram no momento da reflexão, na compreensão, na discussão, parar pra ler alguma coisa, a refletir, em relação ao início da docência. E o planejamento quando ele propõe atividade pra gente planejar então a gente busca e aí vem as sugestões e as ideias ali, do tutor, então eu acredito que principalmente nas respostas que eu dei que a gente aprende muito fazendo, depois você tem ser feedback, seu parecer, foi bem bacana, a troca com os colegas, cada um colocando um pouco, então me ajudou bastante sim.