

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

CAROLINA MARINI

LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA NA REDE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA  
(READ): COMPREENSÕES SOBRE A DOCÊNCIA

São Carlos - SP

2018

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões  
sobre a docência

Carolina Marini

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato.

São Carlos - SP

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 Carolina Marini, realizada em 27/04/2018:

---

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato  
UFSCar

---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosana Maria Martins  
UFMT

## **Agradecimentos**

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), aos servidores do Programa e professores da Universidade por todo o apoio e pelos excelentes serviços que prestam aos estudantes.

Agradeço à professora Rosa Maria Moraes Anunciato por ter sido minha orientadora, por ter me guiado e aconselhado ao longo dessa longa trajetória cheia de aprendizagens e descobertas. Obrigada por ter sido sempre paciente e compreensiva comigo.

Agradeço aos meus pais e minha família – em especial à minha mãe – por todo o apoio, incentivo, compreensão e conselhos dados durante o período da pós-graduação. Obrigada, também, por todo o carinho que sempre me foi dado.

Agradeço às professoras convidadas para os exames de qualificação e de defesa da dissertação pela disponibilidade em participar desses grandes momentos. Obrigada pela atenção com que leram o meu trabalho e pelas sugestões e contribuições feitas à dissertação.

Agradeço também aos meus amigos e colegas, que me acompanharam durante esta caminhada: obrigada por toda a compreensão, força e incentivo que vocês me deram.

## **Resumo:**

Esta dissertação tem como objetivo investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia a respeito de aspectos que envolvem a docência e suas características: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência. Os dados utilizados nesta investigação tratam-se de narrativas produzidas por licenciandas no contexto do diálogo intergeracional, sendo coletados no ambiente virtual de aprendizagem da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Em uma perspectiva híbrida, a ReAD une: elementos da educação a distância com elementos do ensino presencial, o conhecimento acadêmico sobre a docência com o conhecimento que professores constroem na prática, proporcionando interação entre docentes experientes e iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e licenciandos em Pedagogia por meio do diálogo intergeracional. Os dados mostram que a ReAD se constituiu como um ambiente de aprendizagem pois, por meio do diálogo intergeracional, os participantes puderam trocar experiências, materiais, informação e conhecimento. Além disso, a ReAD também contribuiu para que as graduandas que participaram da pesquisa pudessem construir sua identidade profissional docente, uma vez que elas puderam refletir sobre o fazer docente articulado a algumas temáticas (planejamento e avaliação; diversidade e inclusão) e, assim, elas puderam fazer projeções sobre que tipo de professora elas gostariam de se tornar. Ao dialogarem sobre a aprendizagem da docência, algumas licenciandas comentam certos aspectos da formação que elas estavam recebendo na época em que participaram da ReAD, no sentido de descrever como é a formação inicial que elas recebiam e como elas acreditam que a formação de professores deveria ser. Quanto ao desenvolvimento profissional docente, grande parte das licenciandas acredita que a formação docente (e aprendizagem da docência) ocorre de maneira contínua, não se limitando às aprendizagens que adquirem na formação inicial. Na ReAD as graduandas também puderam revelar imagens/concepções sobre o que é ser professor e demais compreensões sobre a docência.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Aprendizagem da docência, Desenvolvimento profissional docente, Diálogo intergeracional, Aprendizagem híbrida.

## **Abstract:**

The objective of this dissertation is to investigate what is the comprehension Pedagogy students have on subjects related to teaching and its characteristics: professionalism and the process of teaching professionalization, teacher training and teacher education, teacher's professional identity, teachers' continuing professional development. The data that were analyzed consist of narratives written by graduate students, produced in the context of a blended learning (*on-line*) environment, the "Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência" (ReAD). The ReAD promotes intergenerational partnership (interactions between Primary School teachers – both experienced and beginner teachers – and Pedagogy/Education undergraduate students), based on a blended learning perspective (combining aspects of face-to-face synchronous interactions with on-line asynchronous interactions), working as a hybrid space where the gap between educational sciences/theory and teacher's practice/knowledge is reduced. The data shows that ReAD actually worked as a learning environment, because its participants were able to exchange information, experience and knowledge in the course of *on-line* interactions (intergenerational partnership). It also shows that ReAD helped the students build their professional identity as future teachers, since they were able to think about teachers' practice through different themes and perspectives. For that reason, the students were able to make projections about what kind of teacher they would like to be and/or what kind of teachers' practice they would like to put into practice when they become teachers. When they were able to talk about teacher training, they described what kind of education they were been receiving and what kind of education they believe that should be offered to Pedagogy/Education undergraduate students. Their thoughts on teachers' professional development are: they believe it happens as a continuing process, so learning (how) to be a teacher is something that doesn't happen only during higher education (Brazilian licentiate degree), because teachers are able to learn more about their practice as they become more experienced. The students were also able to reveal their thoughts about what a teacher is (or should be), what it takes to be a teacher.

**Keywords:** Teacher education, Teacher training, Teachers' professional development, Intergenerational partnership, Blended learning.

## Lista de figuras

Figura 1 - Exemplo de estrutura de fórum na ReAD.....	49
---	----

**Lista de quadros:**

Quadro 1 - Eixos e objetivos que norteiam o trabalho a ser desenvolvido com os(as) participantes da ReAD.....38



## Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A DOCÊNCIA E SUA APRENDIZAGEM.....	12
3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	28
3.1. A INTERVENÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	28
3.2. LÓCUS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	36
3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	41
3.4. FÓRUNS DE DISCUSSÃO E DIÁLOGO INTERGERACIONAL.....	47
4 NARRATIVAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA NA REDE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA (READ).....	56
4.1. EIXO 1 - HISTÓRIAS DE VIDA E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA.....	56
4.2. EIXO 2 - APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDAS NA ESCOLARIZAÇÃO, NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PARTICIPAÇÃO NA READ.....	82
4.3. EIXO 3 - PROJEÇÕES: COMO PRETENDEM DESENVOLVER SEU TRABALHO QUANDO INGRESSAREM NA DOCÊNCIA.....	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
6 REFERÊNCIAS.....	163
ANEXOS.....	166

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado, cuja pesquisa desenvolvida encaixa-se dentro da linha de “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). A temática da pesquisa está relacionada à aprendizagem da docência de graduandos em Pedagogia (assunto que está diretamente ligado ao tema: formação de professores). Além disso, o *locus* de pesquisa se deu em um ambiente virtual de aprendizagem. Desta forma, é possível perceber que pesquisa é coerente com a linha em que ela se encaixa, por relacionar a temática da formação docente com ambientes virtuais de aprendizagem (que, por sua vez, está relacionado à temática de novas tecnologias e educação).

Como o próprio título desta dissertação sugere (“Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência”), a pesquisa busca compreender quais as concepções que graduandas em Pedagogia apresentam sobre aspectos que envolvem a docência e suas características: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência. A pesquisa foi realizada com graduandas que participaram de uma rede de aprendizagem que foi construída/desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (chamada de ReAD: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência). Utilizamos as palavras “licenciandas” e “graduandas” para nos referirmos às estudantes de Pedagogia porque todas as pessoas que aceitaram participar desta pesquisa são do gênero feminino.

A ReAD é uma iniciativa (pesquisa-intervenção) que busca promover diálogo intergeracional entre professores experientes, iniciantes, licenciandos em Pedagogia, pesquisadoras da Universidade e pós-graduandos do PPGE-UFSCar, com o objetivo de promover situações que favoreçam aprendizagens sobre aspectos relacionados à docência. Espera-se que a ReAD possa contribuir para o desenvolvimento/construção da identidade profissional docente de licenciandos(as) que participem dessa iniciativa.

Neste cenário, a presente pesquisa busca compreender a forma como licenciandas em Pedagogia compreendem a docência e seus aspectos, procurando também investigar de

qual forma a ReAD contribuiu com as aprendizagens relacionadas a aprendizagem da docência, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as percepções de licenciandas em Pedagogia que participaram da ReAD (em 2016), por meio de suas narrativas, produzidas no contexto do diálogo intergeracional. Sobre quais assuntos ou temáticas elas conversam com os colegas? Quais as percepções elas compartilham no diálogo intergeracional? Nesse sentido, os objetivos específicos são: investigar concepções que as licenciandas explicitam sobre aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência; além de investigar de que forma elas contribuem para o diálogo intergeracional, investigando também as contribuições da ReAD e do próprio diálogo intergeracional para as graduandas.

Para que seja possível descrever o *locus* da pesquisa com maior detalhamento, – bem como compreender o que é a ReAD – se faz necessário contextualizar todo o projeto de mestrado. Portanto, o primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica: começaremos este trabalho abordando sobre estudos em formação de professores, docência como profissão e profissionalidade docente, profissionalização docente, aprendizagem da docência, identidade e desenvolvimento profissional docente; com o objetivo de contextualizar a pesquisa e também mostrar como ela se encaixa dentro dessa grande área (formação de professores).

Após a apresentação da base teórica no capítulo primeiro, o segundo capítulo trata dos aspectos teórico-metodológicos: o diálogo intergeracional como sendo um dos princípios orientadores da pesquisa em formação de professores; o conceito de rede e a rede de aprendizagem da docência como pesquisa-intervenção (dentro da perspectiva do diálogo intergeracional); como a rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência se constituiu; a rede de aprendizagem da docência como espaço híbrido de formação docente (contínua).

O terceiro capítulo apresenta informações sobre as pessoas que aceitaram participar da pesquisa, – isto é, as estudantes de Pedagogia que participaram de ReAD em 2016 – sobre qual é o *locus* da pesquisa (mais especificamente, o ambiente virtual de aprendizagem e os recursos virtuais utilizados para proporcionar as interações do diálogo intergeracional), sobre o funcionamento da ReAD e como a coleta de dados foi feita.

O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa (no caso desta pesquisa, as narrativas, comentários e reações produzidos nos fóruns de discussão da ReAD), bem como a análise dos dados em si, organizada em eixos temáticos de análise. Por fim, após a apresentação dos dados e análise dos mesmos durante todo o quarto capítulo, tem-se as conclusões e considerações finais, em que se apresenta a resposta para a pergunta de pesquisa (quais as compreensões que licenciandas participantes da ReAD possuem a respeito de aspectos relacionados à docência: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência).

## 2 A DOCÊNCIA E SUA APRENDIZAGEM

Se existe um campo de estudos sobre formação de professores, isto significa que a docência pode ser ensinada: ela não é um “dom” que brota espontaneamente ou uma “disposição natural”, também não é uma “vocação” e nem “missão”, – no sentido de “chamamento” divino – mas sim, a docência busca constituir-se como uma profissão e, conseqüentemente, é possível ensinar pessoas para que se tornem professores. Em resumo: se a docência pode ser ensinada, isto implica que a docência pode ser aprendida e que professores podem ser formados. E, se podemos formar professores, então a Formação de Professores é uma temática que pode se constituir como campo de estudos. Mas, esta não é a única justificativa para que a formação de professores se justifique enquanto campo de estudos, assim como o fato de que a docência pode ser ensinada não é o único argumento que contribui para que a docência possa ser reconhecida enquanto profissão. Há outros elementos que justificam as ideias aqui defendidas, que serão explorados ao longo deste trabalho.

Desta forma, parece ser necessário falar sobre a docência como profissão antes de defender a formação de professores como campo de estudos. Mas, por que é tão importante clarificar se a docência é ou não uma profissão? Ora, porque a resposta para esta pergunta irá influenciar aspectos relativos à própria formação docente: só podemos falar em “profissionalização docente” e “desenvolvimento profissional docente” se a docência puder ser considerada uma profissão (ou, no mínimo, uma pré/semiprofissão). A questão é que o próprio conceito de profissão não permaneceu fixo ou imutável ao longo dos séculos, pois:

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso. Se recorrermos à literatura sociológica das últimas décadas, podemos identificar uma série de autores, principalmente de língua inglesa, que teorizaram sobre as profissões e o processo de profissionalização. Muitos afirmam que qualquer profissão que exija legitimidade deve ter fundamentos técnicos suficientes para sustentar tal exigência. Além disso, deve dispor de um âmbito bem delimitado, possuir requisitos para a formação de seus membros e convencer o público de que seus serviços são especialmente confiáveis. Blankenship sintetiza as características das profissões com base nos escritos de nove sociólogos e a partir deles identifica as seguintes características comuns: um código ético; diplomas e certificados; centros de formação; conhecimento especializado;

autorregulação; valor de serviço público; e os colegas como o principal grupo de referência (BLANKENSHIP, 1977, p. 5 apud MARCELO, 2010, p. 12).

Ainda sobre o conceito de profissão e a possibilidade da docência se encaixar dentro desse conceito, Marcelo (2010) continua a dissertar, trazendo mais referências sobre o assunto:

Ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social derivado, segundo alguns, das características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se pareça mais com ocupações do que com “verdadeiras” profissões, como certamente o são a Medicina ou o Direito. Quis-se comparar sistematicamente a docência com essas outras profissões para ver se ela cumpre com as condições de “um conjunto de indivíduos que aplicam um conhecimento científico avançado para proporcionar um serviço aos clientes, e se agrupam juntos mediante o pertencimento a um corpo profissional que assume a responsabilidade de controlar os quocientes profissionais, e que lhes confere benefícios e pode impor sanções aos seus membros” (TOMLINSON, 1997, apud MARCELO, 2010, p. 21).

Quanto à docência, ela apresenta alguns elementos que fazem com que ela seja considerada profissão, enquanto outros elementos podem deixar a docência em uma posição de vulnerabilidade, não se encaixando completamente nas definições sobre o que seja uma profissão. A questão é que, se o conceito de profissão foi socialmente construído e modificado, o conceito de docência (e a própria ação docente, em si) também sofreu alterações, dependendo do contexto histórico e das demandas sociais. Todas essas questões serão aprofundadas mais adiante, mas – por hora – é importante deixar claro que a docência é uma atividade que ainda está se constituindo como uma profissão.

Antigamente, antes da invenção e popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o professor e os livros eram – praticamente – toda a fonte de conhecimento que as pessoas poderiam consultar. Porém, com o avanço da tecnologia e a massificação da mídia, hoje em dia existem diversas fontes para buscar e acessar informação e/ou conhecimento, principalmente depois da chegada da *internet* (KENSKI, 2015). Isso afeta diretamente a escola e os professores, uma vez que a escola já não é mais um dos poucos lugares onde se constrói/adquire conhecimento:

Nossos alunos dispõem hoje em dia de muito mais fontes de informações do que o que ocorria há dez anos. Fontes de informação que, aportadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, estão fazendo necessário repensar as funções que tradicionalmente têm sido atribuídas às

escolas e aos profissionais que nela trabalham: os professores e professoras (MARCELO, 2002, p. 28; tradução minha<sup>1</sup>).

Levando em consideração as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade (sobretudo devido à utilização das TIC), qual é – ou qual deveria ser – o papel/função do professor? Será que a docência terá que ser repensada e reformulada a partir dessas mudanças, para atender as novas demandas da sociedade? Pois, se o professor – como afirma Roldão (2007a) – é aquele que faz aprender alguma coisa a alguém, então como a ação docente ainda é necessária na atualidade, em uma sociedade na qual pessoas podem aprender utilizando as TIC? Responder a essas questões não faz parte do objetivo desta pesquisa, porém, é por meio desses questionamentos que se torna possível perceber que a profissionalidade docente ainda é um assunto em voga: mesmo na atualidade, ainda há a necessidade de se pensar sobre identidade profissional docente e sobre a função/papel docente – uma vez que esses aspectos influenciam na construção da docência como profissão e na possibilidade de docentes se afirmarem e/ou serem reconhecidos como um grupo profissional.

Nesse sentido, talvez um dos questionamentos mais importantes que pode ser feito aqui é: existe um conhecimento específico que caracteriza a docência e a diferencia das demais profissões? Esta questão é importante, pois possuir um saber distintivo – ou seja, um conhecimento profissional específico – é um dos meios para distinguir a ação docente das demais profissões, sendo também uma forma de evidenciar a necessidade de uma formação própria para o desempenho da função (ROLDÃO, 2007a, p. 96). Este é o motivo pelo qual esta dissertação primeiramente começou a expor ideias de autores que discutem características da constituição da docência como profissão para, posteriormente, abordar a questão da formação de professores como campo de estudos: afinal, se a docência possui um saber que lhe é próprio que a caracteriza enquanto profissão e que – ao mesmo tempo – a diferencia de outras profissões, então existe a necessidade de se pensar sobre o que deve ser ensinado (e o que deve ser aprendido) em cursos de formação de professores.

Quanto ao conhecimento específico da docência, pesquisadores da área de Educação sugerem que a busca por essa resposta não seja tão simples quanto se imagina. Partindo do assunto que fora abordado nos parágrafos anteriores, pode-se dizer que –

---

<sup>1</sup> “Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras”.

segundo Roldão (2007a, p. 97-98) – as dificuldades para clarificar a especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários fatores:

- 1) A própria complexidade da função docente em si;
- 2) A miscigenação entre elementos do âmbito pessoal e do âmbito profissional no desempenho da atividade docente (porque o professor acaba criando um vínculo com seus alunos por conviver com eles, que no caso, é a relação professor-aluno);
- 3) O fato de o conceito de “ensinar” possuir muitos significados diferentes, por causa da construção histórica desse conceito, o que acaba dificultando a clarificação da natureza da ação docente;
- 4) Na história da humanidade, a ação/prática de ensinar surgiu antes da formalização da formação para ensinar. Ou seja, ocorreu a “conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento” (MONTERO, 2005, p. 19 apud ROLDÃO, 2007a, p. 97). E é aí que reside a maior complexidade na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente, devido a forma como se estabeleceu a relação teoria-prática na docência. O ato de ensinar implica na articulação de saberes de diferentes tipos (conhecimento científico sobre o assunto/conteúdo, conhecimento didático e pedagógico, conhecimento do público com quem você está lidando etc.), e que acabam tendo que desembocar/resultar em um único saber: o saber ensinar “aqui e agora”, ou seja, o saber que se configura como prático.

A respeito disso, muitos docentes podem acabar recorrendo a uma interpretação imprecisa sobre a relação teoria-prática, fazendo uma leitura aplicacionista: ou seja, a teoria e a prática como sendo dois campos distintos/separados, cuja interligação se traduz apenas em processos de aplicação. Neste caso, o conhecimento teórico é visto como um saber que é produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar. Sendo que o conhecimento prático, por sua vez, designa o saber fazer, apenas (praticismo, tecnicismo simplista).

Porém, a docência não deveria ser vista como aplicacionista, ou voltada apenas ao praticismo e tecnicismo simplista. Parece mais adequado dizer que o conhecimento teórico deveria ser visto como um saber que é produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar. Isso não exclui a ideia que foi apresentada no parágrafo anterior (a de que o conhecimento teórico é produzido pela investigação sobre a prática), mas sim, quer dizer



que utiliza essa ideia de forma diferenciada. Neste caso, o conhecimento prático designa o saber fazer, mas também o saber como fazer e saber por que se faz; e não apenas o saber fazer tecnicista que foi abordado no parágrafo anterior.

Devido a essa complexa relação entre teoria e prática, a busca pela clarificação do conhecimento profissional específico da docência acaba não fornecendo uma resposta simples e estrita para essa questão. Mas, de forma geral – e, num esforço de tentar simplificar e “resumir” tudo o que foi abordado anteriormente – pode-se dizer que o professor é aquele que possui a função de ensinar e a de saber fazer com que alguém aprenda (ou fazer aprender alguma coisa a alguém); e que o conhecimento profissional específico encontra-se na “sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007b, p. 37).

Ainda a respeito da necessidade de perceber o conhecimento profissional docente como distinto das demais profissões, é possível também encontrar aspectos/elementos que são “geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007a), em outras palavras, são um conjunto de caracterizadores que acabam funcionando como fatores de distinção do conhecimento profissional docente. São eles:

1) A natureza compósita do conhecimento profissional docente: dizer que é compósita não é a mesma coisa que composta, porque não se trata de ser um conhecimento constituído pela simples soma/adição de suas partes. Por exemplo: não basta o professor possuir conhecimento a respeito do assunto que deseja ensinar e, junto a isto, somar o conhecimento que possui a respeito da metodologia para ensinar tal assunto. Porque o conhecimento docente não se trata de simples integração ou articulação de diferentes elementos/saberes, mas sim, trata-se de incorporar e modificar os conteúdos que ele possui de forma que ele transforme isso em prática docente. “Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa” (ROLDÃO, 2007a, p. 37).

2) Capacidade analítica: na profissão docente, em muitos momentos o professor se vê em uma situação inesperada, em que ele deverá tomar decisões/providências de forma improvisada. Isto significa que, além do professor ter que possuir um conhecimento profissional docente, ele também precisará possuir certa criatividade para lidar com situações como essas. Ou seja: o conhecimento profissional exige domínio do saber teórico-prático e

também domínio de capacidade criadora e de improvisação. Porém, isto só se converte em conhecimento profissional quando o professor exerce sua capacidade analítica (que parte de seu repertório: suas experiências anteriores e/ou conhecimentos formalizados). Pois só assim é possível refletir sobre o acontecido e transformá-lo em conhecimento que faça sentido e que amplia as possibilidades de ação educativa (transformar um acontecimento em experiência significativa, por meio da reflexão).

3) Natureza mobilizadora e interrogativa: mobilizar, nesse sentido, significa articular elementos de natureza diversa. Como já foi explorado em parágrafos anteriores, o próprio conhecimento profissional docente está relacionado com a mobilização entre teoria e prática, – e demais conhecimentos de outras naturezas – resultando em prática/ação educativa. E, junto a mobilização de conhecimentos com a finalidade de fazer aprender algo a alguém, a imprevisibilidade das situações exige o questionamento permanente do professor sobre sua prática. Percebe-se como este item está relacionado com o item anterior.

4) A meta-análise: este aspecto está relacionado com a capacidade de questionamento, e requer:

[...] postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático (ROLDÃO, 2007a, p. 101).

5) Comunicabilidade e comunicação: finalmente, o docente deve não apenas possuir a capacidade de mobilizar e articular saberes de diferentes naturezas (de forma que não seja apenas a soma desses elementos), além de ser um profissional reflexivo e com capacidade de meta-análise e autocrítica (visando questionar e refletir sobre sua prática), o professor deve ter a capacidade de transformar tudo isso em algo que possa ser comunicado aos alunos. Não basta o professor possuir diferentes saberes e ter a capacidade de articular esses conhecimentos se ele não puder compartilhar esses saberes, seja com seus alunos, seja com seus pares ou com a comunidade escolar.

É importante lembrar que o que foi descrito até agora tinha como objetivo deixar claro que existe um conhecimento profissional docente, – existindo também aspectos que servem como geradores de especificidade do trabalho docente. Em outras palavras: o que procurou ser trabalhado (até o momento) é como a docência pode se diferenciar de outras profissões, por meio do seu saber específico.

Porém, há ainda outras características da ação docente – mencionadas por Marcelo (2010) – que a diferenciam de outras ocupações e profissões, e que influem na formação de professores e também na forma como esses docentes trabalham. São elas:

1) A construção de compreensões sobre educação começa na escola: a docência possui uma particularidade que outras profissões não possuem, porque a “docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (MARCELO, 2010, p. 12). Por exemplo, no caso do Brasil, a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013). Isto significa que as crianças brasileiras deverão frequentar escolas por um longo período de tempo e, conseqüentemente, dentro da escola essas crianças irão aprender concepções sobre o que é um professor, qual é o trabalho do professor, o que é a escola e para quê ela serve. Isso ocorre porque os alunos – ao longo dos anos de escolarização – vão aprendendo e adquirindo essas concepções de forma informal e indireta, por meio da observação de seus professores e do que eles ensinam (ou como eles ensinam). Em resumo, aquelas pessoas que pretendem se tornar professores no futuro passaram boa parte de suas vidas em uma sala de aula (como alunos), construindo concepções sobre o que é ser professor e o que é ensino; e é por isso que se diz que unicamente na docência os futuros profissionais passam por um longo período de socialização prévia.

2) A forma como se aprende afeta a forma como se ensina: se futuros docentes estão expostos a concepções sobre docência e educação desde o período escolar, isto significa que esses futuros professores já tiveram contato com todas as disciplinas e conteúdos que deverão lecionar quando exercerem docência. E a forma como esses futuros profissionais da educação conheceram uma determinada disciplina ou conteúdo irá afetar a forma como eles irão ensinar essa disciplina para seus futuros estudantes. Dependendo da forma como aprenderam uma determinada disciplina, isso terá um impacto sobre qual perspectiva será adotada para ensinar essa mesma disciplina futuramente.

3) Diferentes saberes possuem valores diferentes: Geralmente, no saber popular (senso comum) tem-se a concepção de que basta ter um conhecimento aprofundado sobre determinado conteúdo que a pessoa já está apta para lecionar sobre esse conteúdo. Porém, isto não é totalmente verdadeiro. Não basta possuir, apenas, conhecimento de um determinado conteúdo para poder ensiná-lo: ter conhecimento de conteúdo é muito importante, pois não é possível ensinar o que não se sabe ou o que não se entende, mas, para

ser professor é preciso também possuir conhecimento pedagógico sobre como ensinar os conteúdos. Isso sem falar que o docente deverá saber mobilizar seus conhecimentos para que seja possível articular o conhecimento que ele possui sobre o conteúdo com o conhecimento pedagógico e/ou didático.

4) Supervalorização da prática para a aprendizagem da docência: existe uma crença de que é ensinando que se aprende a ensinar. É claro que esta afirmação não está totalmente equivocada, pois de fato estar inserido na realidade da docência é fundamental para desenvolver certas habilidades e ganhar experiência. Porém, tem-se a ideia de que: quanto mais experiência a pessoa tiver como docente, mais são as chances desse professor aprender a se tornar um bom professor. Isto não é sempre verdadeiro, porque depende da qualidade das experiências que o professor vivencia, e depende também da capacidade desse docente de pensar e refletir sobre essas experiências, para poder transformá-las em experiências significativas que possam ter impacto (positivo) sobre suas práticas docentes.

5) Solidão e isolamento docente: Como cada professor costuma ser responsável por uma classe/turma, muitas vezes o que pode ocorrer em uma escola é o isolamento docente, ou seja, existe a tendência de que cada professor enfrenta sozinho a tarefa de ensinar seus alunos. Esse isolamento dos professores se manifesta de diferentes maneiras: devido a estrutura da escola (dividia em classes), o professor pode acabar se refugiando em sua sala de aula, basta fechar a porta da sala que nenhuma outra pessoa saberá o que realmente se passa ali dentro; ou, então, os próprios docentes e gestores de uma escola evitam “invadir” o espaço alheio e/ou interferir no trabalho desenvolvido por colegas. E isto ocorre devido a própria estrutura da escola.

6) A aprendizagem dos alunos como principal motivação: a principal fonte de motivação e de satisfação para os docentes é a aprendizagem dos alunos (o sucesso pedagógico). Pode-se dizer que esses fatores contribuem para a permanência do professor na carreira docente, pois:

Diversos estudos de casos, bem como a bibliografia sobre o tema, evidenciam que os mestres encontram a maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos. Existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão (MARCELO, 2010, p. 17).

7) Os profissionais que saem da sala de aula não retornam a ela: como em vários casos não existe um plano de carreira docente, muitas vezes, a única forma de ascender a uma posição melhor (enquanto profissional da educação) significa ter que deixar a sala de aula. Como, por exemplo, um docente que deixa de trabalhar na sala de aula para fazer parte da coordenação pedagógica da escola ou da equipe de gestão da instituição. Ou seja, o crescimento na carreira pode acabar resultando, muitas vezes, no afastamento da sala de aula.

Diante de tudo o que foi exposto, pode-se concluir que a docência se desenvolveu ao longo da história buscando se constituir como uma profissão, uma vez que a docência parece possuir certa profissionabilidade (ou seja, apresenta características próprias que lhe conferem certa profissionalidade). Mas, de que forma o conceito de profissionalidade pode ser compreendido? Cabe aqui clarificar o que se entende por profissionabilidade e a relação deste conceito com a profissionabilização docente:

[...] a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionabilização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionabilização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Em resumo, a profissionabilização docente – isto é, o ato ou efeito de adquirir formação profissional docente – está diretamente relacionado com a profissionalidade docente, sendo que a profissionalidade é entendida como: conjunto de atributos intrínsecos (ou inerentes) ao seu exercício. Não existe profissionabilização docente (processo de se tornar um profissional da educação) se a profissionalidade docente não estiver bem definida, isto é, se não houver clareza sobre o que é a docência, qual sua função e o que é necessário para exercê-la.

O raciocínio que foi desenvolvido até o presente momento teve como objetivo mostrar que só é possível questionar se a formação de professores pode ser considerada como um campo de estudos se, primeiramente, houver a certeza de que a docência se constitui como profissão. Pois, se a docência é profissão, então ela possui profissionalidade

e, conseqüentemente, o processo de profissionalização docente possui legitimidade e bases conceituais sólidas. O que se pode concluir a partir do que foi exposto até o momento é que a docência vem se constituindo como uma profissão, construindo alguns elementos que a distinguem de outras atividades, enquanto que outros elementos que fazem parte da ação docente acabam não se encaixando completamente na categoria de profissão.

De qualquer forma, se a docência vem se construindo como profissão, então a formação de professores é – portanto – necessária e fundamental para profissionalizar os futuros docentes. Assim, é possível perceber que a formação de professores possui sustentação para se constituir como um campo de estudos, uma vez que existe a necessidade de pensar sobre a profissionalidade e a profissionalização docente.

Porém, apesar da formação de professores ser uma temática importante para a docência – pois a formação de professores é o processo de profissionalização docente – será que a formação de professores precisa se constituir como um campo de estudos próprio? Ou será que é mais adequado que a temática da formação de professores esteja inserida em outro campo de estudos? Para começar a tratar sobre o assunto, é necessário ter conhecimento de que existem cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores (ANDRÉ, 2010): existência de objeto próprio; uso de metodologia específica; uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (MARCELO, 1999, p. 24-26 apud ANDRÉ, 2010, p. 175). Cabe aqui fazer uma breve descrição sobre cada um dos itens.

1) Existência de objeto próprio: aparentemente, o objeto do campo de formação de professores é, naturalmente, a profissionalização docente. Porém, essa afirmação é muito abrangente. Como deve (ou deveria) ser essa profissionalização? Como ela pode contemplar os aspectos/características da profissionalidade docente? Quais assuntos relacionados a esses aspectos podem ser abordados? Atualmente, existe a tendência de se pensar sobre o desenvolvimento profissional docente como um contínuo como sendo o objeto de estudo, pois este conceito substitui a ideia de que deva existir uma divisão na formação de professores entre: formação inicial e formação continuada. Pois o desenvolvimento profissional docente como um contínuo remete a ideia de evolução e, logicamente, de continuidade da formação docente. Além disso, o conceito de identidade profissional

docente é inseparável do conceito de desenvolvimento profissional. Com relação aos demais possíveis objetos de estudos:

Nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007 (ANDRÉ, 2010, p. 176).

2) Uso de metodologia específica: dentro do campo de formação de professores, devido ao(s) seu(s) objeto(s) de estudo, existem determinadas metodologias de pesquisa que vêm sendo privilegiadas em relação a outras. Dentre os tipos de pesquisa que vêm se popularizaram encontram-se a pesquisa-ação, pesquisas colaborativas, estudos que coletam depoimentos e estudos (auto)biográficos. Essas escolhas podem auxiliar a identificar melhor este campo de estudos.

3) Grupo de cientistas que possuem códigos próprios e interesses comuns: “comunidade de cientistas que se empenha na elaboração de um código de comunicação próprio, por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação” (ANDRÉ, 2010, p. 178). No Brasil, podemos citar a existência do GT (Grupo de Trabalho) Formação de Professores, um GT que integra a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores (que ocorreu em 2006); além da criação, em 2009, da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.

4) Integração (incorporação ativa) dos participantes na pesquisa: integração dos próprios professores nos programas de pesquisa, porém, de forma que os docentes possam participar ativamente, seja no planejamento, na produção de dados, análise e divulgação dos dados. Popularização de estudos que incorporam os participantes da pesquisa no processo de investigação, como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. Essas práticas de pesquisa trazem benefícios, pois:

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional. Tem ainda um grande peso na constituição da profissionalidade docente, pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

5) Reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa: promover pesquisas em educação, especificamente na área de formação de professores, pode contribuir para o reconhecimento social da docência e também o reconhecimento da necessidade de se formar professores com maior qualidade, visando a melhoria da educação. Se essas pesquisas na área “puderem trazer a público os seus achados mais importantes, suas principais descobertas e quais as questões que merecem mais investigações” e se puderem apresentar “seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público” (ANDRÉ, 2010, p. 178-179), então esses estudos podem, inclusive, fornecer subsídios para a formação de políticas públicas ou a abertura de novas frentes de pesquisa.

Cada uma das informações contidas nos cinco itens mostra o que já foi possível de ser alcançado para se delimitar a área de formação de professores como um campo de estudos. Essas informações, porém, nos apresentam conceitos novos, que serão explorados nos próximos parágrafos: desenvolvimento profissional docente e identidade profissional docente. O desenvolvimento profissional docente – em especial, a concepção do desenvolvimento profissional como um contínuo – se constitui como objeto de estudos da área/campo de formação de professores: isto significa que ele é o conceito que possui a “chave” para compreender como a formação docente ocorre e como ela evoluiu (se desenvolve).

Segundo Marcelo (2009a, p. 9-11), há várias respostas para a pergunta “o que é desenvolvimento profissional docente”. Porém, é possível perceber que essas diferentes respostas possuem pontos em comum. Assim sendo, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional docente ocorre como um processo (algo que se desenvolve ao longo do tempo) e que pode ser tanto individual quanto coletivo. Pois, nesse processo, os professores – sozinhos ou em colaboração com outros docentes – podem rever, modificar e/ou analisar suas atitudes e práticas; aprimorar destrezas; desenvolver e adquirir novas competências e conhecimentos; refletir sobre experiências e/ou adquirir novas experiências significativas (MARCELO, 2009a, p. 10). E, é claro, estes profissionais da educação não podem perder de vista o compromisso com a educação: todas essas aprendizagens podem e devem servir para transformar a sua atuação docente (visando a melhoria da qualidade do ensino), sendo que essas aprendizagens podem – também – promover transformações no professor em outros âmbitos de sua vida.



É importante enfatizar o caráter do desenvolvimento profissional docente como sendo um processo que se dá ao longo da vida e da carreira. Como foi dito em parágrafos anteriores, a docência possui a peculiaridade de que seus futuros profissionais já foram expostos às concepções sobre ação docente e educação durante o período de escolarização, devido a possibilidade de construírem essas concepções por meio da observação de seus professores. Portanto, as aprendizagens sobre a docência ocorrem ao longo da vida: começam durante o período da trajetória escolar, se intensificam durante a formação inicial (período da graduação/licenciatura, por exemplo) e continuam a ocorrer após a formação inicial, seja em cursos de formação continuada ou durante o próprio exercício da docência (ou seja, ganhando experiência profissional). É um processo contínuo (LIMA et al. 2007, p. 141). Aliás, esta concepção de desenvolvimento profissional docente indica que a separação entre formação inicial e formação continuada está sendo substituída pela ideia de que a formação docente é contínua e que se desenvolve ao longo do tempo (MARCELO, 2009a, p. 9), em diferentes circunstâncias e fases (que, por vezes, podem vir a ser recorrentes). Em outras palavras, o período de escolarização, a formação inicial e a formação continuada são fases do desenvolvimento profissional docente.

No Brasil, a formação inicial de professores é feita em nível Superior, por meio de cursos de licenciatura (BRASIL, 1996). Para que um professor atue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário cursar licenciatura plena em Pedagogia, tornando-se um professor polivalente. Segundo Nóvoa (1992), a formação inicial (ou continuada) de professores deve:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25-26).

Desta forma, outro conceito que é diretamente relacionado ao de desenvolvimento profissional docente e a formação docente (inicial ou como um contínuo) é o conceito de identidade profissional docente. A identidade profissional é uma construção social: é a construção do “eu profissional”, que evolui e se desenvolve ao longo da carreira, dependendo do contexto histórico e social e que pode ser influenciado por diversos fatores (como, por exemplo, a escola ou as reformas políticas). Ora, se o desenvolvimento

profissional docente é contínuo e nunca para, logo, a identidade profissional docente também pode sofrer mudanças ao longo do tempo, em outras palavras, ela se constrói ao longo do desenvolvimento profissional. Marcelo (2009) traz boas definições sobre a identidade docente:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida (MARCELO, 2009a, p. 12).

Quanto a definição de identidade profissional própria da docência:

Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade. As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais (MARCELO, 2010, p. 19).

Em resumo, para o autor, a identidade profissional docente – assim como o desenvolvimento profissional docente – é algo que se constrói e um processo contínuo, ao longo da carreira:

É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos [...] É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. [...] Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. [...] A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009b, p. 112).

Além disso, os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente(s) – que foram abordados anteriormente – estão relacionados ao desenvolvimento profissional docente e a (construção) da identidade profissional docente, da seguinte maneira:

[...] poderíamos entender que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. [...] A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e

profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 3-4).

Em resumo, se a formação de professores enquanto campo de estudos e pesquisa tem como objeto as questões relativas à aprendizagem da docência – e se a própria aprendizagem da docência ocorre e se desenvolve de forma contínua (ao longo da vida), fazendo com que a percepção que os docentes possuem sobre sua própria ação também seja construída ao longo da vida – então, questões relativas à desenvolvimento profissional docente e identidade docente fazem parte do objeto de estudo da área de formação de professores. Nesta pesquisa, os termos “identidade docente” e “identidade profissional” e “identidade profissional docente” são utilizados como sinônimos.

Chegamos, aqui, em um ponto importante desta dissertação. Afinal, o objeto de estudo desta pesquisa está relacionado, justamente, com as questões relativas à docência que envolvem aspectos da construção da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional docente. Neste caso, como as pessoas que participaram da pesquisa ainda estavam cursando a graduação em Pedagogia quando a mesma foi realizada, então esses indivíduos estavam passando pela formação inicial docente e, teoricamente, estariam construindo sobre a identidade profissional docente e iniciando seu desenvolvimento profissional (compreendido como um contínuo). Portanto, espera-se que as licenciandas trabalhem elementos/aspectos relacionadas a identidade profissional docente na ReAD.

Todos esses aspectos que foram abordadas até agora – desde a profissionalidade docente até a identidade docente, passando pela especificidade da docência, a profissionalização da docência, a formação de professores como campo de estudos e o desenvolvimento profissional docente como objeto de estudo – foram sendo exploradas não apenas com o objetivo de apresentar quais são os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa, mas principalmente, com o objetivo de apresentar as bases do ambiente onde foi realizada a produção de dados para este estudo; – a ReAD – que será apresentada no próximo capítulo.

A pesquisa foi realizada com licenciandas da UFSCar que participaram de uma rede voltada para a aprendizagem e desenvolvimento da docência (ou seja, a ReAD), sendo que os dados que foram utilizados na pesquisa foram produzidos pelas licenciandas em um

Ambiente Virtual de Aprendizagem (que é onde a ReAD se desenvolveu). Assim, torna-se necessário explicar e detalhar sobre o local onde se realizou a produção de dados, apresentando conceitos teórico-metodológicos que tornam possível compreender qual é a natureza do ambiente e do contexto de produção desses dados. Esses assuntos serão abordados no próximo capítulo.

### 3 CAMINHOS DA PESQUISA

#### 3.1. A Intervenção: Contextualização e aspectos teórico-metodológicos

A ReAD foi elaborada como espaço de intervenção da pesquisa “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, com financiamento do CNPq, Edital Universal 01/2016 (sob coordenação da profª Drª Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar e pós-graduandos do PPGE-UFSCar), aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021) que investiga os limites e possibilidades de construção de uma rede colaborativa em um espaço virtual envolvendo professores experientes, iniciantes e licenciandos com vistas ao desenvolvimento profissional dos participantes por meio de uma pesquisa colaborativa em contexto híbrido (*on-line* e presencial).

Como foi dito na introdução e no capítulo anterior, na pesquisa colaborativa, o ambiente em que foi realizada a produção de dados foi a ReAD. Porém, não é possível falar da ReAD – e explicar seu funcionamento – sem antes falar sobre onde se deu a ReAD. Primeiramente, é preciso saber que a ReAD foi oferecida como projeto de pesquisa e certificada como atividade de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, no site do Portal dos Professores ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)). Portanto, o Portal dos Professores foi o *site* que hospedou a ReAD e que possibilitou que ela pudesse desenvolver também a distância. A realização da ReAD só foi possível porque as professoras responsáveis por criar a iniciativa do Portal dos Professores ganharam, ao longo do tempo, expertise suficiente para que o Site pudesse abarcar a ReAD e outros projetos similares.

É por este motivo que iniciamos este capítulo apresentando o Portal dos Professores que, como o próprio nome já sugere, é um portal (hospedado pela UFSCar) em que docentes da universidade podem desenvolver projetos, programas e oferecer cursos à distância – que estejam relacionados à docência e/ou formação de professores. Segundo informações contidas no próprio *site*, O Portal dos Professores

[...] é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de

Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo. [...] Um de seus princípios é o compromisso social, que é alcançado, entre outras formas, pela Formação de Professores, seja por meio dos cursos regulares de Licenciatura seja pelo atendimento presencial de profissionais já em exercício. Por meio do Portal dos Professores, a UFSCar inicia uma nova era, atuando junto aos professores via Internet. O objetivo principal do Portal dos Professores é o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. (trecho disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/objetivos.jsp>>; acesso em: março de 2017).

As pesquisadoras responsáveis pela criação do Portal dos Professores são a Professora Doutora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e a Professora Doutora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. Ambas as professoras desenvolvem pesquisas na grande área de formação docente. No caso da UFSCar, há um eixo voltado para a pesquisa em formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da universidade (UFSCar). O nome dado ao eixo/linha de pesquisa é “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem”. Como o próprio nome sugere, esta área será responsável por realizar pesquisas e projetos voltados para a formação de professores e/ou voltados para a área de novas tecnologias e ambientes de aprendizagem. Nesse contexto, o *site* do Portal dos Professores viabiliza a realização de projetos/programas e cursos que são elaborados por docentes e pós-graduandos que desenvolvem pesquisas nessa grande área de formação docente, atreladas às novas tecnologias e ambiente virtuais de aprendizagem.

Assim sendo, a ReAD trata-se de uma das ações dos projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes da UFSCar no *site* do Portal dos Professores. O projeto “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” é voltado para a área de Formação de Professores e, como o nome do projeto sugere, seu propósito é promover um diálogo entre pessoas que estão em diferentes fases da carreira e/ou que pertençam a diferentes gerações profissionais. Esse diálogo se dá por meio de narrativas virtuais sobre reflexões, conhecimentos e experiências vividas, trocados entre docentes experientes, iniciantes e futuros docentes. Devido a essas peculiaridades, chamamos essa interação entre docentes (pertencentes a diferentes gerações) e futuros docentes de diálogo intergeracional. O conceito de geração que é utilizado nesta pesquisa pode ser compreendido da seguinte maneira:

Por geração, entende-se, [...] um conjunto de pessoas – inseridas em uma mesma faixa etária ou não – que têm por principal critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns e particularmente marcantes, de onde elas tiram uma visão de mundo compartilhada. [...] O pertencimento a uma mesma geração diz respeito à partilha de certa visão de mundo, forjada por meio de processos de socialização vividos sob contextos históricos e sociais comuns (caracterizados por certos eventos, discursos, práticas, etc.) [...] Apropriando-se de tal perspectiva para a análise da socialização no magistério, pode-se dizer que as diferentes “unidades de geração” docentes encerram maneiras específicas de considerar a docência e de conceber as práticas, os discursos e os valores que são mais apropriados ao ensino (algo que varia conforme o momento histórico vivido) (MANNHEIM, 1982, apud SARTI, 2009, p. 138-139).

Tendo a compreensão de que uma geração não é apenas definida pela faixa etária, mas também por vivenciar um contexto social e histórico comum, logo, a forma como cada pessoa compreende e interpreta o mundo é derivada da geração a qual pertence:

O tempo de vida de uma pessoa também está intrinsecamente ligado aos tempos em que a pessoa vive. Ao longo de suas carreiras, professores e outros carregam com eles significados e missões que definem e são derivados de sua geração particular [...] Assim, os jovens docentes de hoje em dia, por exemplo, podem não ser completamente parecidos com os jovens professores que seus colegas mais velhos lembram de terem sido. (Johnson et al., 2004). Os professores, portanto, são definidos não apenas por sua idade ou até mesmo estágio de carreira, mas também por sua geração (HARGREAVES, 2005, p. 968; tradução minha).<sup>2</sup>

Portanto, neste caso, o conceito de diálogo intergeracional foi utilizado como um princípio orientador na pesquisa em formação docente: o diálogo intergeracional é visto como sendo uma possibilidade de formar professores que estejam em diferentes fases da carreira (que vivenciaram experiências derivadas de políticas públicas, tendências teórico-metodológicas diversas), auxiliando em seu desenvolvimento profissional – compreendendo a formação docente/desenvolvimento profissional como algo que ocorre de forma contínua e ao longo da carreira, como já foi explicado no capítulo primeiro. No caso da ReAD, o diálogo intergeracional ocorria entre: docentes experientes (professores que possuem dez anos de carreira ou mais), docentes em início de carreira (professores que possuem menos de cinco anos de carreira) e estudantes que estejam cursando Licenciatura em Pedagogia (ou seja, pessoas que se tornarão futuros docentes e que estejam cursando a formação inicial de professores). Os critérios que foram utilizados para classificar quais as diferentes fases da

---

<sup>2</sup> “The time of one’s life is also intricately connected to the life of one’s times. Through their careers, teachers and others carry with them meanings and missions that define and are derived from their particular generation [...] Thus, younger teachers today, for example, may not be completely like the younger teachers that their older colleagues remember being. Teachers, that is, are defined not just by their age or even career stage, but also by their generation”.

carreira docente foram estabelecidos a partir dos estudos de autores como Huberman (1995) e Imbernón (1998).

Mas, afinal, onde ocorreriam os diálogos e interações entre docentes e futuros docentes, que pertencem a diferentes gerações (ou diferentes fases da carreira)? Como o projeto sobre diálogo intergeracional promove e proporciona essas interações? Ora, é neste momento que se torna possível compreender o que é a ReAD e como ela se dá no projeto “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”: dentro da perspectiva do diálogo intergeracional – relacionado à formação e desenvolvimento profissional docente – a ReAD caracteriza-se como uma intervenção. Como o próprio nome sugere, a ReAD é uma rede de aprendizagem, que promove/propicia interações e atividades entre os(as) participantes do projeto sobre diálogo intergeracional. Aqueles que participam da ReAD podem aprender sobre questões e aspectos relacionados à ação docente em interação e diálogo com os demais participantes da rede – lembrando que o diálogo entre os participantes é fomentado pelos responsáveis pela construção da ReAD: professoras universitárias e alunos(as) de pós-graduação.

Mas, por que chamamos a ReAD de “rede de aprendizagem” (neste caso, uma rede de aprendizagem que trata exclusivamente da docência)? A resposta pode parecer redundante, mas é porque a ReAD trata de um ambiente que se caracteriza pela aprendizagem em rede. Para explicarmos melhor o que significa a ideia de “aprendizagem em rede” e como ela funciona, faz-se necessário explicitar aqui sobre o que seria o “conceito de rede”. Partimos da ideia de que uma rede é:

Um conjunto de nós ou pontos conectados por linhas ou enlaces. Existe, muitas vezes, a implicação de que várias coisas (mensagens, objetos, energia, etc.) viajam ao longo de linhas, que assim servem como canal. (...) Nas redes sociais, os nós são as pessoas, os grupos e as organizações. As coisas que viajam entre os nós são socialmente relevantes (...) objetos, trabalhos, afetos, avaliação, conhecimento, prescrição/opinião, influência e poder. Desta forma, uma rede é um conjunto conectado de atores sociais que intercambiam materiais socialmente relevantes (MILES, 1977, apud CLARK, 1988, p. 34, in: MARCELO, 2002, p. 50; tradução minha).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> [...] un conjunto de nodos o puntos conectados por líneas o enlaces. Existe a menudo la implicación de que varias cosas (mensajes, objetos, energía, etc.) viajan a lo largo de líneas, que así sirven como canal [...] En las redes sociales, los nodos son las personas, los grupos y las organizaciones. Las cosas que viajan entre los nodos son socialmente relevantes [...] objetos, trabajos, afectos, evaluación, conocimiento, prescripción/opinión, influencia y poder. De esta forma, una red es un conjunto conectado de actores sociales que intercambian materiales socialmen e relevantes (cit. en Clark, 1988: 34).



Com base nessa definição do que seria uma rede, quando dizemos que a ReAD se caracteriza como uma rede de aprendizagem (e desenvolvimento) da docência, queremos dizer que ela funciona como conjunto de atores sociais – pertencentes a diferentes faixas etárias e diferentes fases da carreira (caráter intergeracional) – que dialogam e trocam aprendizagens/experiências sobre docência e material profissionalmente relevante (estabelecendo interações, conexões, rede social).

Mas, se a aprendizagens ocorrem “em rede”, então onde ocorrem as interações entre os participantes? Existe um ambiente que foi criado justamente para que a ReAD pudesse ocorrer: dentro do *site* do Portal dos Professores, existe uma área em que aqueles que possuem cadastro no site (e que estejam matriculados em algum dos cursos e/ou projetos desenvolvidos no portal) podem acessar a Plataforma Moodle. O Moodle nada mais é do que uma plataforma para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ou seja, um ambiente propício para que ocorram aulas *on-line* (educação à distância) e o desenvolvimento de tarefas, atividades, fóruns de discussão e demais recursos educativos. Porém, não foi apenas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle do Portal dos Professores) que a ReAD se desenvolveu. Pois, a rede de aprendizagem (oferecida como curso de extensão) não foi apenas realizada à distância, mas sim, ocorreu de maneira híbrida: parte da ReAD ocorreu em encontros presenciais entre participantes, e parte da ReAD foi realizada *on-line*, no ambiente virtual criado para a rede/curso.

A escolha do nome “Rede de Aprendizagem e desenvolvimento da Docência” (ReAD) para a atividade de extensão que foi disponibilizada no Portal dos Professores não se deu apenas devido a definição do conceito de rede que foi esclarecido anteriormente (neste caso, a “aprendizagem em rede”). Existe outro elemento que também colaborou para que pudéssemos chamar a atividade de extensão de “rede de aprendizagem”: como parte das atividades que foram desenvolvidas na ReAD ocorreu em um ambiente *on-line* de aprendizagem (a plataforma Moodle), isto significa que a ReAD dependeu da rede mundial de computadores – isto é, a *internet* – para que parte do curso fosse possível de ser acessado por seus participantes. Em resumo, não havia melhor nome do que ReAD para caracterizar o trabalho que foi desenvolvido durante o curso: um ambiente em que ocorre aprendizagens em rede e que se dá na rede mundial de computadores.

Como foi dito anteriormente, a ReAD é uma rede de aprendizagem híbrida, pois o andamento da ReAD não se deu apenas por meio de atividades *on-line* (a distância): uma

parte do trabalho desenvolvido na rede de aprendizagem ocorreu na modalidade presencial. Portanto, agora que o conceito de rede foi apresentado, faz-se necessário explicar sobre quais os conceitos de ensino híbrido (ou aprendizagem híbrida) que utilizamos neste trabalho. Assim, será possível compreender por que a ReAD é classificada como uma rede de aprendizagem híbrida.

Apoiada nas ideias de Zeichner (2010), a ReAD se constitui como sendo um ambiente híbrido porque nela ocorrem processos de ensino e aprendizagem que visam diminuir a distância entre a Universidade e a escola. Afinal, devemos nos lembrar que a ReAD foi criada com o propósito de proporcionar um diálogo intergeracional: docentes experientes iriam dialogar, compartilhar experiências e saberes com docentes em início de carreira (e vice-versa) e também com estudantes de Pedagogia. Ou seja, o foco da ReAD não está somente em compartilhar o conhecimento de natureza acadêmica, mas sim, está também no conhecimento que professores adquiriram na prática docente nas escolas: são justamente esses saberes profissionais docentes que serão analisados, debatidos e compartilhados durante o diálogo intergeracional. Não há diálogo intergeracional verdadeiro se os saberes de natureza profissional docente não forem abordados ou valorizados, pois se diferentes gerações de professores estão em diálogo, então eles necessariamente irão compartilhar experiências e conhecimentos da prática. Isto não significa que o conhecimento de natureza acadêmica não seja útil ou necessário, mas trata-se de criar um ambiente de aprendizagem em que tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento profissional docente (ou seja, o conhecimento que pode ser desenvolvido ao longo da prática e experiência docente) tenham sua utilidade para os participantes que irão compor a rede de aprendizagem.

Nessa perspectiva, um ambiente híbrido é aquele em que o conhecimento acadêmico não irá se sobrepor ao conhecimento trazido pelos docentes que atuam em escolas. Pois, estes dois tipos de conhecimento possuem naturezas diferentes, mas isso não significa que um deles seja melhor do que o outro, e nem que deveria existir uma hierarquia entre esses diferentes saberes. Cada um desses saberes deveria ser valorizado e levado em consideração na hora de pensarmos sobre o desenvolvimento profissional de professores. Nas palavras de Zeichner (2010), os espaços híbridos

envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou

aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Porém, não existe apenas uma única forma de compreender o que seja “ensino híbrido”. O conceito de ensino híbrido não é usado apenas por autores como Zeichner para sugerir que ocorram esforços na formação docente no sentido de aproximar Universidade e escola. Partindo da perspectiva de Vaughan et al. (2013), existe outra forma de se compreender o que seja o hibridismo: trata-se do conceito de *blended learning* (aprendizagem híbrida), que está relacionado com a aproximação da educação a distância com o ensino presencial. Ou seja, é um tipo de ensino em que são proporcionadas aulas e atividades tanto na modalidade presencial quanto em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Mas, os autores que fundamentam esse tipo de aprendizagem alertam que

Embora seja claro para a maioria que o núcleo da aprendizagem híbrida é a integração de atividades de aprendizagem presenciais e *online*, é importante reconhecer que simplesmente adicionar um componente *online* não atende necessariamente ao limiar da aprendizagem híbrida definida aqui. [...] Providenciamos uma definição sucinta de aprendizagem híbrida como “a interação orgânica de abordagens presenciais e *online* complementares cuidadosamente selecionadas” (GARRISON & VAUGHAN, 2008, p. 148 apud VAUGHAN et al., 2013, p. 8; tradução minha).<sup>4</sup>

Ou seja, a aprendizagem híbrida – nessa perspectiva – visa integrar duas das características principais de diferentes modalidades de ensino: a sincronia do ensino presencial e a assincronia da educação a distância. Por exemplo: em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, os estudantes (ou cursistas) podem pensar cuidadosamente antes de responderem às conversas que ocorrem em fóruns de discussão, porque na modalidade de educação a distância, às vezes, não existe a necessidade de conversar em tempo real (situação assíncrona). Já na sala de aula do ensino presencial, os debates e diálogos ocorrem em tempo real, onde as pessoas acabam respondendo de forma espontânea, não possuindo muito tempo para pensar nas respostas que darão aos colegas (situação síncrona). Assim:

A força da integração da comunicação face a face síncrona e da comunicação escrita *online* assíncrona é poderosamente complementar para fins da Educação Superior. O objetivo da aprendizagem híbrida é juntar essas características para desafiar academicamente os estudantes de maneira que não são possíveis em cada um desses modos, individualmente.

---

<sup>4</sup> “While it is clear to most that the core of blended learning is the integration of face-to-face and online learning activities, it is important to recognize that simply adding an online component does not necessarily meet the threshold of blended learning as defined here. (...) We provided a succinct definition of blended learning as ‘the organic integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches’”.

Existe um distinto efeito multiplicador quando integramos o modo de comunicação oral com o escrito (VAUGHAN et al., 2013, p. 9; tradução minha).<sup>5</sup>

Em resumo, podemos concluir que a ReAD é uma rede de aprendizagem híbrida porque ela possui características de ambos os conceitos de hibridismo que foram aqui abordados: tanto o hibridismo que visa integrar conhecimentos de diferentes naturezas (neste caso, conhecimentos acadêmico, teórico e prático) quanto o hibridismo que visa integrar diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância/*on-line*). Mas, afinal, como a ReAD funciona?

Como foi dito anteriormente, os participantes da ReAD consistem em: a) docentes experientes, todas do gênero feminino (com dez anos ou mais de carreira docente); b) docentes iniciantes (com cinco anos ou menos de experiência); c) licenciandos(as) em Pedagogia. Nesse diálogo intergeracional, as docentes experientes tinham responsabilidades um pouco diferentes das responsabilidades de outros(as) participantes: como essas professoras já possuíam bastante experiência em sala de aula, – e por serem docentes (re)conhecidas por promoverem práticas educativas de sucesso em suas escolas – as professoras experientes foram convidadas para auxiliar os tutores da ReAD na avaliação e *feedback* de atividades realizadas pelos(as) docentes iniciantes e licenciandos(as). Devido a atribuição de uma responsabilidade que seria exclusiva de professoras experientes (avaliação e *feedback*), então, apenas as professoras experientes participavam da ReAD de forma híbrida (segundo o conceito de *blended learning*): elas participavam de fóruns de discussão e atividades *on-line* (assíncronas, disponíveis no Moodle) e também tinham a oportunidade de participar de reuniões presenciais (síncronas) junto de tutores e pesquisadores da UFSCar. Docentes em início de carreira e licenciandos(as) em Pedagogia, diferentemente das professoras experientes, não frequentavam a reunião presencial. Portanto, a ReAD possuía um caráter híbrido (unindo características de curso presencial e de curso a distância) apenas para as docentes experientes. Os(as) demais participantes da ReAD tinham acesso apenas às atividades *on-line*.

O que queremos mostrar aqui é que todas as categorias de participantes seriam beneficiadas pela ReAD, de alguma forma:

---

<sup>5</sup> “The strength of integrating face-to-face synchronous communication and text-based online asynchronous communication is powerfully complementary for higher educational purposes. The goal of blended learning is to bring these together to academically challenge students in ways not possible through either mode individually. There is a distinct multiplier effect when integrating verbal and written modes of communication”.

- Os docentes iniciantes e licenciandos(as) teriam a oportunidade de aprender com a experiência compartilhada pelas professoras experientes, para fazer com que o início da carreira docente seja menos árduo.
- As professoras experientes teriam a oportunidade de aprender sobre como se tornar formadoras de outros docentes, pois as professoras experientes teriam a oportunidade de participar dos encontros presenciais com tutores e pesquisadores da UFSCar para aprender sobre como fornecer *feedback* formativo nas atividades feitas por docentes iniciantes e licenciandos(as), além de terem a oportunidade de trabalharem com diversos temas relevantes para a docência junto de pesquisadores da Universidade.
- Os tutores que trabalharam na ReAD são mestrandos e doutorandos da UFSCar, e teriam a oportunidade de realizar pesquisas, dissertações e teses sobre a ReAD.
- As professoras pesquisadoras da Universidade (UFSCar) também poderiam utilizar as informações geradas na ReAD para estudar os processos envolvidos, suas características, limitações e contribuições.

Ou seja, a expectativa é de que, na ReAD, todas as pessoas que participaram dela poderiam ensinar e aprender, de forma colaborativa e todos teriam a oportunidade de se desenvolver profissionalmente, de alguma forma, não importando qual a geração profissional, nem quantos anos de carreira os participantes teriam. Por todos esses motivos, a ReAD se propôs a promover desenvolvimento profissional docente, por meio da aprendizagem híbrida em rede.

Mas, se a ReAD se propõe a ser uma rede de aprendizagem cujo objetivo é promover desenvolvimento profissional docente por meio do diálogo intergeracional, como eram organizados os diálogos entre as diferentes gerações docentes? Afinal, se a ReAD ocorreu por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, como a rede era estruturada? Quais recursos desse ambiente foram utilizados para atingir os objetivos propostos? Estas perguntas serão respondidas no próximo item.

### 3.2. *Lócus* para a produção de Dados

A proposta de promover uma rede de aprendizagem *on-line* implica na criação de um espaço virtual onde a rede de aprendizagem possa se desenvolver e que seus participantes possam interagir entre si. Desta forma, foi necessário criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem para a ReAD. Porém, para que o Ambiente Virtual de Aprendizagem exista, é necessário hospedá-lo em algum provedor. No caso da ReAD, o provedor foi o Portal dos Professores, sendo que o *software* que foi utilizado para criar o Ambiente Virtual de Aprendizagem em si foi a plataforma Moodle. Portanto, dentro do *site* do Portal dos Professores há um local onde os integrantes da ReAD poderiam acessar a plataforma Moodle do portal e, assim, teriam acesso ao ambiente virtual da ReAD.

Mas, como utilizar recursos *on-line* para criar um ambiente de aprendizagem onde é possível promover o desenvolvimento profissional docente dos participantes da rede de aprendizagem? Ou, melhor dizendo: como é possível planejar (ou “desenhar”) um ambiente virtual de aprendizagem que seja voltado para trabalhar com aspectos relativos ao desenvolvimento profissional docente e que proporcione um diálogo intergeracional (rede de aprendizagem)? Para que fosse possível elaborar um ambiente de aprendizagem que atendesse os objetivos da ReAD, era necessário ter clareza sobre quais questões, aspectos e/ou elementos da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente seriam trabalhados durante o curso/rede. Afinal, como a ReAD pretende promover desenvolvimento profissional docente? Se a promoção do desenvolvimento profissional e identidade docente são o seu objetivo principal, então quais seriam os objetivos específicos relacionados às práticas a serem desenvolvidas no decorrer do curso/rede?

Sendo assim, diante dos aspectos relacionados à construção da identidade docente e ao desenvolvimento profissional dos(as) integrantes/participantes, as pesquisadoras da UFSCar decidiram categorizar o trabalho que seria desenvolvido em alguns eixos estruturantes: a) trajetórias de formação e atuação profissional; b) práticas pedagógicas; c) reflexão; d) carreira docente e expectativas acerca do início da docência. Para facilitar a compreensão desses eixos de desenvolvimento profissional docente e como eles se relacionam com as práticas, segue o quadro abaixo.

Quadro 1 - Eixos e objetivos que norteiam o trabalho a ser desenvolvido com os(as) participantes da ReAD:

<p><b>Eixos da Pesquisa Colaborativa (temáticas, habilidades ou conhecimentos abordados no decorrer da ReAD):</b></p>	<p><b>Objetivos (relacionados às práticas a serem desenvolvidas no decorrer da ReAD):</b></p>
<p>Trajétórias de formação e atuação profissional (para docentes); ou trajetórias de formação e contexto de atuação (para graduandos):</p>	<p><b>Grupo - Professores(as) Experientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, em sua própria trajetória pessoal, a construção da profissionalidade docente.</li> <li>- Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional.</li> <li>- Perceber as mudanças ao longo da carreira e como lidou com elas em diferentes momentos.</li> <li>- Analisar os processos de construção da identidade docente.</li> </ul>
	<p><b>Grupo - Professores(as) Iniciantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar o processo de construção da identidade docente.</li> <li>- Perceber e apresentar momentos de apoio ou sua ausência durante o processo de iniciação docente.</li> <li>- Identificar aspectos da cultura escolar que influenciam a construção da identidade docente.</li> </ul>
	<p><b>Grupo - Licenciandos(as) em Pedagogia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e analisar o processo de construção da identidade docente.</li> <li>- Identificar como a cultura escolar influencia a construção da identidade docente.</li> <li>- Perceber, na própria trajetória, aspectos que influenciaram a opção pela carreira docente.</li> </ul>

Práticas pedagógicas:	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Experientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas ao longo dos anos de docência.</li> <li>- Reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Iniciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas.</li> <li>- Reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Licenciandos(as) em Pedagogia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer diferentes práticas pedagógicas.</li> <li>- Apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do estágio.</li> <li>- Reconhecer e analisar como os conteúdos escolares se manifestam nas práticas pedagógicas.</li> </ul>
Reflexão:	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Experientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar experiências vivenciadas e práticas pedagógicas.</li> <li>- Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Iniciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Licenciandos(as) em Pedagogia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer formas e etapas do processo reflexivo e sua influência no percurso da construção da identidade docente.</li> </ul>



Carreira docente e o processo de tornar-se formador de outros professores:	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Experientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional.</li> <li>- Identificar em sua própria trajetória pessoal a construção da profissionalidade docente.</li> <li>- Vivenciar experiências como co-formador de outros professores iniciantes e de licenciandos.</li> <li>- Construir/consolidar identidade de formador de outros professores.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Professores(as) Iniciantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional.</li> <li>- Identificar em sua própria trajetória pessoal a construção da profissionalidade docente.</li> <li>- Refletir, com fundamentação teórica, sobre os dilemas característicos do início da docência.</li> <li>- Identificar e analisar os dilemas vivenciados durante o início da docência.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Grupo - Licenciandos(as) em Pedagogia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar as fases do desenvolvimento profissional.</li> <li>- Conhecer teoricamente os dilemas característicos do início da docência.</li> <li>- Identificar e analisar os dilemas e expectativas suscitados a partir da experiência do estágio.</li> </ul>

Fonte: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, 2016.

Aqui, é importante deixar claro que esses eixos estruturam a ReAD (e seu funcionamento/planejamento), não sendo esses os eixos de análise dos dados da presente pesquisa: os eixos de análise dos dados serão apresentados mais adiante. É possível perceber que os eixos estruturantes da ReAD se desenvolvem com diferentes objetivos para cada diferente categoria de participantes. Foi a partir desses eixos estruturantes que foram trabalhadas questões e temáticas que envolviam aprendizagem da docência, identidade e desenvolvimento profissional do professor. Sendo que as temáticas que foram escolhidas para serem trabalhadas na ReAD foram: letramento digital (para que os participantes da ReAD pudessem saber como lidar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem); características do início da docência; planejamento e avaliação; diversidade e inclusão.

Serão dadas maiores informações a respeito desse trabalho e dessas temáticas nos próximos itens, quando foram apresentados os módulos em que a ReAD se dividiu para abordar essas temáticas/assuntos.

### 3.3. Participantes da Pesquisa e Produção de Dados

Nos capítulos anteriores, já foi mencionado que os participantes da ReAD consistiam em: um grupo de professores experientes (com cerca de 10 anos de experiência), um grupo de professores iniciantes (com 5 anos ou menos de experiência docente) e um grupo de licenciandos em Pedagogia. Também foi apresentado no capítulo anterior que o grupo de professores experientes teria como uma de suas funções dar um *feedback* formativo aos professores iniciantes e aos licenciandos, comentando as atividades que eles fizeram a partir de sua experiência docente. Desta forma, a ideia original era ter um grupo de 20 professoras experientes, um grupo de 40 professores iniciantes e um grupo de 40 licenciandos pois, assim, a proporção seria de 2 professores iniciantes e 2 licenciandos para cada professora experiente.

Das 20 vagas abertas para professoras experientes, foram preenchidas 16 apenas dessas vagas. Portanto, se o número de professoras experientes foi reduzido, teríamos que reduzir o número de professores iniciantes e de licenciandos, para não sobrecarregar as docentes experientes. Assim sendo, se para cada professora experiente teríamos 2 licenciandos e 2 professores iniciantes. Então, se temos 16 docentes experientes, temos 32 docentes em início de carreira e 32 licenciandos (esses dois grupos juntos somam 64 pessoas, no total). A ReAD, portanto, contou com a participação de 80 participantes, ao todo.

Os critérios para a seleção dos licenciandos na ReAD era as seguintes:

- O estudante deveria estar regularmente matriculado e cursando a seguinte graduação de Licenciatura em Pedagogia, em qualquer instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC. A graduação poderia ser realizada tanto na modalidade presencial quanto à distância.

- O licenciando em Pedagogia deve: ou já ter cursado disciplinas de estágio obrigatório supervisionado, ou então, deveria estar cursando disciplinas de estágio supervisionado durante os meses em que participa da ReAD. A ReAD exige que os licenciandos possuam alguma experiência de estágio porque as atividades do curso propõem que seus participantes reflitam sobre o que vivenciaram em sala de aula. Assim sendo, as professoras experientes e os professores iniciantes comentariam e refletiriam sobre as experiências com seus alunos, e os licenciandos em Pedagogia comentariam e refletiriam sobre suas experiências em sala de aula como estagiários.
- De preferência, o licenciando não deveria ter experiência docente. Ou seja, partindo da concepção de que participar de estágio não significa adquirir experiência docente – pois você exerce a função de estagiário, e não a função de professor responsável por uma turma – a ReAD daria preferência para aqueles licenciandos que nunca tivessem exercido a ação de professor. Então, o licenciando poderia (e deveria) possuir experiência como estagiário em Educação, mas – preferencialmente – não deveria ter experiência como docente.

Os licenciandos e os professores iniciantes foram selecionados a partir de inscrições feitas no *site* do Portal dos Professores. No *site*, foram abertas vagas para que estudantes de Pedagogia e professores em início de carreira pudessem se inscrever caso tivessem interesse em participar da ReAD. No total, o Portal dos Professores recebeu mais de 820 inscrições de docentes iniciantes e por volta de 79 inscrições de licenciandos.

Porém, apesar de iniciarmos a ReAD contando com 32 licenciandos(as), apenas 11 estudantes concluíram o curso (lembrando novamente que a ReAD, apesar de funcionar como uma rede de aprendizagem, foi oferecida como um curso de extensão). E, dos 11 licenciandos(as) que concluíram o curso, apenas 7 estudantes (que são do gênero feminino) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos dados produzidos pelas 7 graduandas em Pedagogia que participaram da ReAD e concluíram o curso. Segue uma breve descrição e apresentação das licenciandas (os nomes são fictícios, para preservar a identidade das participantes):

- Camila: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2013 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 5º semestre. Cursava

o estágio supervisionado na Educação Infantil na época em que participou da ReAD. Disse não ter realizado estágio em outros níveis ou modalidades de ensino, fazendo com que o estágio em Educação Infantil seja o primeiro estágio obrigatório a ser realizado.

- Renata: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2013 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 5º semestre. Cursava o estágio supervisionado na Educação Infantil na época em que participou da ReAD. Disse não ter realizado estágio em outros níveis ou modalidades de ensino, fazendo com que o estágio em Educação Infantil seja o primeiro estágio obrigatório a ser realizado.
- Milena: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2013 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 5º semestre. Cursava o estágio supervisionado na Educação Infantil na época em que participou da ReAD. Disse não ter realizado estágio em outros níveis ou modalidades de ensino, fazendo com que o estágio em Educação Infantil seja o primeiro estágio obrigatório a ser realizado.
- Daniela: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2013 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 5º semestre. Quando ela ingressou na ReAD, ela alegou que já havia concluído o estágio em Educação Infantil e que, portanto, ela não estaria cursando nenhuma disciplina de estágio durante os meses em que participou da ReAD.
- Bruna: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2013 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 5º semestre. Já cursou estágio em Educação Infantil e, quando ingressou na ReAD, ela alegou que estava em curso de realizar estágio supervisionado no Ensino Fundamental e Gestão Escolar.
- Mara: estuda Pedagogia na UFSCar, à distância. Ingressou em 2012 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 7º semestre. Quando ela ingressou na ReAD, ela alegou que já havia concluído os estágios supervisionados em Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Disse que cursava o estágio em Gestão Escolar, durante os meses em que participou da ReAD.
- Helena: estuda Pedagogia na UFSCar, presencialmente. Ingressou em 2012 e, na época em que participou da ReAD, estava cursando o 9º semestre.

Quando ela ingressou na ReAD, ela alegou que já havia concluído o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disse que cursava o estágio em Gestão Escolar, durante os meses em que participou da ReAD.

Cabe aqui esclarecer a forma como a identidade profissional docente das graduandas em Pedagogia (participantes da ReAD) é compreendida nesta pesquisa: partindo da perspectiva de que a identidade profissional docente se trata de um processo contínuo (MARCELO, 2009b, 2010), – e devido às licenciandas em Pedagogia não possuírem experiência profissional docente (elas não haviam trabalhado como professoras, haviam apenas tido experiências de estágio supervisionado) – compreende-se que a identidade profissional delas estava em processo de construção, por meio da formação inicial que estavam recebendo e às inserções de estágio.

Os dados que foram analisados nesta pesquisa consistem em atividades realizadas pelas 7 participantes (participação delas nos fóruns de discussão do Ambiente Virtual de Aprendizagem da ReAD). Mas, para que seja possível compreender melhor esses dados, é necessário fazer uma descrição do Ambiente Virtual de Aprendizagem, explicando o seu funcionamento.

Quando a ReAD começou, os(as) participantes da rede de aprendizagem foram divididos em diferentes grupos. Como havia 80 participantes no total, sendo que 16 são professoras experientes, 32 são professores iniciantes e os outros 32 são graduandos em Pedagogia; e levando em consideração que o grupo de professoras experientes ficou responsável por fornecer *feedbacks* formativos para nas atividades entregues por licenciandos e professores iniciantes, portanto, houve a necessidade de dividir os participantes em 4 grupos. Cada grupo era composto por 4 professoras experientes, 8 professores iniciantes e 8 graduandos, para que cada docente experiente pudesse ser responsável pelo *feedback* de 2 licenciandos e 2 docentes em início de carreira. Assim sendo, as 7 estudantes que contribuíram com a pesquisa estavam distribuídas entre os 4 grupos: Milena fazia parte do grupo 1, Camila e Helena faziam parte do grupo 2, Renata e Mara fazia parte do grupo 3 e, finalmente, Bruna e Daniela fazia parte do grupo 4.

Os demais participantes da ReAD – com quem as 7 licenciandas interagiam nos diálogos intergeracionais – consistem em: professores iniciantes, professoras experientes, professoras universitárias (pesquisadoras) e tutores (estudantes de pós-graduação da

UFSCar), além dos demais licenciandos que optaram por não contribuir com essa pesquisa e, por este motivo, os dados produzidos por esses graduandos não serão investigados nessa pesquisa. As atividades que foram desenvolvidas pelas(os) participantes da ReAD consistem em: leitura de artigos e casos de ensino, assistir à vídeos sobre educação e docência, participação em fóruns de discussão, entrega de tarefas. Porém, como o diálogo intergeracional ocorria apenas por meio dos fóruns de discussão (onde todos os participantes poderiam interagir entre si), os dados analisados nesta pesquisa consistem apenas nas narrativas produzidas pelas 7 licenciandas nos fóruns de discussão.

A ReAD estruturou-se da seguinte forma: foram criados 4 módulos, que tratavam sobre quatro temáticas diferentes – temáticas estas que estão relacionadas com o desenvolvimento profissional docente. O primeiro módulo tem o nome de “Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência” e é também conhecido como sendo um “módulo introdutório”: antes de dar início ao curso/rede de aprendizagem, é necessário que todos os participantes da ReAD saibam como utilizar a plataforma Moodle (ou seja, saibam lidar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem), portanto este módulo tem como objetivo apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e fazer com que os participantes se familiarizem com ele (letramento digital). Além disso, é durante o primeiro módulo em que todos os participantes têm a oportunidade de se apresentar e conhecer uns aos outros, para que os participantes saibam quem são os demais colegas da rede de aprendizagem. Em resumo, é no primeiro módulo em que todos os participantes acabam por conhecer melhor sobre o curso (e sobre como funcionará a rede de aprendizagem), começam a conhecer melhor a plataforma Moodle e também começam a conhecer os colegas. É neste módulo, também, que será possível que os participantes comentem sobre as expectativas que possuem sobre a ReAD.

O segundo módulo chama-se “Início da docência”. Como o próprio nome sugere, este módulo tem como objetivo trabalhar características típicas do início da docência. Afinal, como há três diferentes grupos na ReAD, – docentes que já passaram pelo início da carreira (experientes), docentes que ainda estão no início da carreira (iniciantes) e estudantes que se tornarão futuros docentes em início de carreira (licenciandos) – portanto, nada mais adequado do que começar a falar sobre a docência partindo do início. Este módulo trabalhou com o referencial teórico de Lima *et al.* (2007), que trata sobre os seguintes elementos: a) entende o desenvolvimento profissional docente como um contínuo (*continuum*), ou seja, algo que se desenvolve por toda a vida (desde o início da escolarização, passando pela

formação inicial e continua durante toda a carreira); b) o início da carreira docente como sendo um período difícil, um “período de sobrevivência”, pois é quando professores iniciantes ingressam nesta carreira e se deparam com diversas situações, obstáculos e dificuldades com as quais eles ainda não sabem lidar – pois ainda precisam adquirir experiência docente, aprendendo a lidar com os dificuldades por meio de sua própria prática docente (desenvolvendo-se profissionalmente na prática) ou, se tiverem sorte de trabalhar em um ambiente profissional acolhedor, contando com a ajuda de seus pares.

Portanto, o módulo 2 visa tratar desses aspectos, para que: professoras experientes relatem sobre como foi o início da carreira docente, compartilhando suas experiências com os demais participantes; professores iniciantes possam compreender o que ocorre durante essa fase da carreira, podendo também falar sobre o que estão vivenciado durante este período; preparar os licenciandos que ainda ingressarão na carreira (tornando-se, portanto, professores iniciantes), fazendo com que eles tenham ciência do que pode ocorrer durante o início da carreira. Docentes experientes e iniciantes tiveram a oportunidade de comparar suas experiências com o que a literatura fala sobre este período da carreira, tendo também a oportunidade de comparar suas vivências com os próprios colegas da ReAD. É também durante o módulo 2 em que todos os participantes comentam sobre a escolha pela docência.

O terceiro módulo chama-se “Planejamento e Avaliação”, justamente por tratar sobre aspectos relativos à essas duas temáticas, que estão fundamentais e relacionadas diretamente ao trabalho docente. Aqui é importante comentar sobre a participação das professoras experientes na ReAD e como elas auxiliaram as pesquisadoras formadoras a elaborar o módulo 3. Como foi dito em capítulos anteriores, as professoras experientes – diferentemente dos demais participantes da rede – teriam a oportunidade de participar de reuniões presenciais, junto das pesquisadoras formadoras, para que todas pudessem pensar sobre quais seriam os rumos da ReAD e como será seu funcionamento. Desta forma, e elaboração do módulo 3 teve grandes contribuições das professoras experientes: uma das professoras escreveu um caso de ensino, que era baseado em fatos reais, pois ele relatava sobre experiências vividas por essa professora com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Este caso de ensino foi utilizado na ReAD para servir como base para as atividades do módulo 3, pois os participantes da rede teriam que ler o caso de ensino, debater sobre ele em um fórum de discussão, elaborar um Plano Semanal de Ensino e refletir conjuntamente sobre o processo de elaboração de um planejamento semanal e a avaliação do mesmo.

O quarto e último módulo chama-se “Diversidade e Inclusão”. Como a diversidade está inevitavelmente presente na sala de aula, torna-se necessário trabalhar aspectos relativos à diversidade com os professores para que eles não reproduzam preconceitos que possam prejudicar seus próprios estudantes. E, quanto à inclusão, esta temática é importante de ser trabalhada com professores, pois existe a possibilidade de eles receberem alunos que apresentam alguma deficiência (intelectual e/ou física) e, portanto, os docentes (e futuros docentes) precisam estar preparados para trabalhar com esses alunos e atender suas demandas. Os participantes puderam refletir sobre um caso de ensino elaborado por uma das pesquisadoras-formadoras da ReAD (estudante de pós-graduação), que estimulava a pensar sobre como um professor pode agir diante de alunos que excluem uma colega devido à suas diferenças. Neste módulo também foi solicitado que os participantes elaborassem um Plano de Aula cujas atividades pudessem ser adaptadas para atender as necessidades de alunos de inclusão.

Dentre todas as atividades realizadas por todos os participantes da ReAD – inclusive as 7 licenciandas que aceitaram participar da pesquisa – existe a necessidade de explicar com maior profundidade sobre os dados que emergiram nos fóruns de discussão. Pois, nos fóruns de discussão, não existe apenas as falas das 7 licenciandas, mas sim, existe a interação entre as licenciandas e os demais participantes da ReAD. Faz-se necessário, também, falar sobre como foi feita a análise dos dados que foram produzidos na ReAD.

### 3.4. Fóruns de Discussão e Diálogo Intergeracional

Considerando que o objetivo específico da pesquisa seja investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia acerca da docência e seus aspectos (aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência) para que se compreenda a contribuição das licenciandas no diálogo intergeracional, os dados que foram analisados tratam-se de narrativas e comentários que as graduandas publicaram nos fóruns de discussão da ReAD. A escolha da utilização dos dados dos fóruns para a análise deu-se por dois motivos: devido a essas narrativas revelarem compreensões e/ou percepções acerca



de aspectos relacionados à docência; devido a essas narrativas terem sido desencadeadas por meio do diálogo intergeracional.

Como já foi dito em parágrafos anteriores, todos os 80 participantes da ReAD foram divididos em 4 grandes grupos, sendo que as 7 participantes da pesquisa estavam distribuídas em diferentes grupos. Isso significa que as participantes Camila e Helena teriam a oportunidade de interagirem entre si nos fóruns de discussão por estarem inseridas no grupo 2; Renata e Mara teriam a oportunidade de interagir nos fóruns do grupo 3 por estarem no mesmo grupo; Bruna e Daniela teriam a oportunidade de interagir entre si, nos fóruns do grupo 4. Apenas Milena, que estava no grupo 1, não tinha outras colegas licenciandas (participantes da pesquisa) com quem pudesse interagir em seu grupo.

Os fóruns funcionavam da seguinte maneira: um dos tutores da ReAD abria um tópico de discussão, fazendo com que a primeira postagem do tópico seja o enunciado da atividade. Por exemplo, um dos fóruns solicitava que os participantes fizessem a leitura de um artigo e respondessem as seguintes perguntas que constavam no enunciado do tópico de discussão (aberto pelo tutor): 1) “O que você destaca acerca das principais características do início da docência explicitadas no texto”? 2) “Identifique, no relato produzido na atividade anterior, a presença de características do início da docência”.

Assim sendo, o tutor criava um tópico, cuja postagem inicial continha o enunciado da atividade e as perguntas norteadoras. Os participantes da ReAD deveriam responder às perguntas que foram propostas e deveria comentar as respostas de, pelo menos, 2 outros participantes. Para analisar a interação entre participantes nos fóruns, adotamos aqui um método de categorização de respostas similar ao que foi proposto por Oliveira & Moreira (2014, p. 18-19): quando um participante enviava uma resposta ao fórum, ela poderia ser classificada como narrativa inicial, ou como comentário (reação).

- **Narrativa Inicial:** Uma narrativa inicial ocorre quando uma pessoa envia uma resposta ao tópico criado por tutores, respondendo apenas às perguntas que foram feitas na comanda da atividade de discussão em fórum. Ela é uma narrativa inicial porque ela não está respondendo a ninguém, em específico: ela está, apenas, respondendo ao que foi pedido no enunciado. Então, ela não é uma reação ao que foi dito por outra pessoa, mas sim, ela é o começo de uma conversa. Apresenta a perspectiva do participante em relação ao que foi proposto para o debate.

- **Comentários/Reações:** Um comentário (reação) ocorre quando uma pessoa responde à fala de um colega de curso. Pois, é o momento em que uma pessoa reagiu a fala/narrativa de outro colega e teceu comentários a respeito do que foi dito. Um comentário/reação não é uma narrativa inicial porque ela não é o começo de um debate/conversa nos fóruns: ele é a continuação de uma conversa que teve início em uma narrativa inicial.

Figura 1 - Exemplo de estrutura de fórum na ReAD:

The image shows a vertical sequence of five forum posts. Each post has a header with a colored square (blue, yellow, green, green, yellow) and text for 'Re: Título da Atividade.' and 'Nome do autor da resposta - Data de envio da resposta.'. The first post (blue header) contains instructions for the tutor. The second (yellow) and fourth (green) posts contain 'Narrativa Inicial' text. The third (green) and fifth (yellow) posts contain 'Comentários (Reações)' text. Each post has a horizontal line for a signature and a set of action links (e.g., 'Editar | Excluir | Responder') at the bottom right.

**Post 1 (Blue header):** Título da Atividade. Nome do tutor - Data de criação do tópico. O tutor deve escrever aqui o enunciado da atividade (quais temas e/ou assuntos serão debatidos neste tópico; quais as perguntas/questões que espera-se que os participantes respondam; demais instruções sobre como participar do fórum). Editar | Excluir | Responder

**Post 2 (Yellow header):** Re: Título da Atividade. Nome do autor da resposta - Data de envio da resposta. Narrativa Inicial: ocorre uma pessoa envia uma resposta ao tópico criado por tutores, respondendo apenas às perguntas que foram feitas no enunciado da atividade de discussão em fórum. Este seria um exemplo de narrativa inicial. Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

**Post 3 (Green header):** Re: Título da Atividade. Nome do autor da resposta - Data de envio da resposta. Comentários (Reações): ocorre quando uma pessoa responde a um colega de curso. Pois, é o momento em que uma pessoa reagiu a fala/narrativa de outro colega e teceu comentários a respeito do que foi dito. O comentário pode ser uma resposta à narrativa inicial de um colega, ou pode ser uma resposta aos comentários/reações de colegas. Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

**Post 4 (Green header):** Re: Título da Atividade. Nome do autor da resposta - Data de envio da resposta. Narrativa Inicial. Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

**Post 5 (Yellow header):** Re: Título da Atividade. Nome do autor da resposta - Data de envio da resposta. Comentários (Reações). Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Fonte: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, 2016

As regras de participação nos fóruns eram, geralmente, as seguintes: (1) os participantes deveriam postar suas respostas (narrativas iniciais ou comentários) no tópico de discussão do grupo ao qual o participante pertence – por exemplo, se você faz parte do grupo 3, então você deve realizar postagens apenas no tópico do grupo 3; (2) atender ao enunciado da atividade, ou seja, o participante deve responder às questões que foram feitas pelos tutores, o que resulta na elaboração de uma narrativa inicial; (3) responder à, pelo menos, 2 outros participantes, isto é, fazer comentários sobre o que os outros participantes

disseram, interagindo com os colegas; (4) cumprir o prazo estabelecido (realizar postagens até a data limite); (5) seguir as regras de etiqueta para a *Internet* (também conhecidas como “*netiqueta*”<sup>6</sup>).

Nos fóruns, a participação não era restrita: todos os participantes do grupo poderiam interagir entre si, independentemente se são professoras experientes, docentes iniciantes ou licenciandos(as). Os participantes poderiam postar nos fóruns quantas vezes quisessem, – sendo que, como foi dito anteriormente, o mínimo exigido era que cada participante respondesse à 2 colegas, pelo menos – desde que suas respostas sejam postadas dentro do prazo. Portanto, as 7 licenciandas participantes da pesquisa poderiam interagir, receber respostas e responder as postagens de: tutores, professores experientes, professores iniciantes e outros licenciandos. Esta é a verdadeira manifestação de diálogo intergeracional.

Diante do que foi exposto, os dados produzidos pelas licenciandas nos fóruns possuem as seguintes características:

1. Narrativa Inicial postada por licencianda participante da pesquisa;
2. Comentários da licencianda sobre um diálogo que foi iniciado por um(a) ou mais participantes:
  - a. Comentários da licencianda sobre a resposta de um(a) tutor(a);
  - b. Comentários da licencianda sobre a resposta de uma professora experiente;
  - c. Comentários da licencianda sobre a resposta de um(a) professora iniciante;
  - d. Comentários da licencianda sobre a resposta de um(a) licenciando(a).

Se as narrativas iniciais e comentários que as licenciandas publicavam nos fóruns foram analisados, então, como foi feita essa análise? Como o objetivo da pesquisa é investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia a respeito de aspectos relacionados á docência, então, ao analisar o que elas postaram nos fóruns de discussão, o foco era buscar manifestações que revelassem suas compreensões – levando em consideração que elas revelavam suas opiniões dentro do contexto de diálogo intergeracional.

---

<sup>6</sup> “Netiqueta” é o termo que se utiliza para designar boas maneiras na Internet, normas de conduta social na Internet.

Mas, como o diálogo intergeracional funcionava dentro dos fóruns? Para responder a essa questão, será utilizado um trecho que serve como exemplo de um diálogo intergeracional, entendido no contexto da ReAD como diálogo entre pessoas com diferentes experiências e tempo de inserção na escola como docentes (neste caso, ocorreu interação entre uma das licenciandas que participa desta pesquisa e duas professoras em início de carreira). Segue o exemplo do diálogo intergeracional ocorrido em um dos fóruns da ReAD:

Sexta-feira, 01 de julho de 2016 - Mara (licencianda):

Olá Cecília e demais colegas,

Como pudemos ver nos vídeos propostos para apreciação, a escolha pela profissão docente apresenta uma característica fundamental que "é querer ser professor, porque a quantidade de elementos para dizer que não seja ou não queira é muito grande, difícil de ser vencida". No entanto, como você mesma mencionou, muitas pessoas acabam escolhendo essa profissão por falta de opção. Então cabe perguntar se a opção pela profissão docente tem sido escolhida pela facilidade de ingresso na universidade e acesso ao mercado de trabalho. Se essa resposta for afirmativa, não seria esse um dos motivos para ainda nos depararmos com professores desmotivados, desinteressados, pouco reflexivos e ainda adotando práticas pedagógicas ultrapassadas?

Ainda cabe analisar a narração do excerto do livro de Érico Veríssimo "Caminhos Cruzados" onde a professora relata sobre o prazer de ensinar sem carrancas, sem gritos, com amor, muito amor...

Isso me fez recordar de um trecho da música "Under Pressure" que gostaria de compartilhar com vocês:

"Por que não podemos dar ao amor mais uma chance. Por que não podemos dar amor. Dar amor, dar amor, dar amor, dar amor. Pois o amor é uma palavra tão fora de moda. E o amor te desafia a se importar com as pessoas no limite da noite. E o amor desafia você a mudar nosso modo de nos preocupar com nós mesmos. Esta é nossa última dança..."

Penso que tem faltado esse sentimento tanto pela profissão quanto pelos alunos.

Abraços

Referências

Música: Under Pressure. Queen. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/queen/under-pressure-feat-david-bowie-traducao.html>. Acesso em 01/07/2016.

Segunda-feira, 04 de julho de 2016 - Lúcia (professora iniciante):

Olás!

Gostei muito dos vídeos e dos depoimentos. No meu caso, a escolha pela Pedagogia foi tardia. Minha mãe, também professora, ao ver meu descontentamento com a área em que trabalhava, iniciou uma campanha para que eu fizesse Pedagogia. Dizia que eu tinha o perfil, que era uma área muito boa para trabalhar... No início relutei, tive dúvidas mas, por fim, ela conseguiu me convencer. Para minha surpresa, acabei me identificando com a Pedagogia, vivenciando um encantamento e descobrindo que realmente eu tinha, além do perfil, o gosto pela docência.

Eu não tive dificuldades com relação ao ensino dos conteúdos, mas precisei passar por uma reciclagem. Fui formada por uma escola tradicional e hoje vivemos a construção do conhecimento através de uma aprendizagem significativa. Tive que rever conteúdos com outro olhar e aprender novas formas de ensinar, mediar e construir com os alunos, como no caso do processo da divisão por estimativa, que eu não conhecia.

Com relação ao planejamento, fui aos poucos, me dando conta de que é necessária certa flexibilidade e o quão é preciso estar atenta ao adequado acompanhamento ou não do grupo. No início queria fazer a todo o custo o que havia planejado para o dia e para a semana, porém fui percebendo que precisava garantir a aprendizagem muito mais do que cumprir à risca a oferta dos conteúdos.

Procuro trabalhar com afetividade com as crianças e percebo que existe uma resposta positiva ao atuar desta forma (o contrário com minha turma não funciona bem). Fui contra o que me aconselharam no início: entrar em sala com pulso firme, séria, falando alto, estipulando castigos e mostrando autoritarismo. As crianças levaram um tempo para entender que respeito não está associado a gritos ou castigos e hoje estabelecemos uma relação de respeito e consideração recíprocos. Não que seja sempre “um mar de rosas”, mas estamos caminhando muito melhor hoje do que no início do semestre.

Sou firme quando necessário e adoto uma postura de autoridade em sala, de autoridade e não de autoritarismo. Eu sou a responsável pela turma e não o contrário – acho que é preciso que a criança entenda isso, afinal, não dá para confundir os papéis a meu ver. Acho que todo professor deve ter uma postura profissional perante sua escola e sua turma. Isso não significa distanciamento, ao contrário, cria laços de confiança e respeito.

Como ainda sou novata na profissão... Estou à prova. Pode ser que daqui a seis meses ou menos não pense mais assim. Acredito que devemos manter a mente e o coração abertos; os olhos bem atentos; os ouvidos à escuta; e ter a capacidade de mudar de opinião quando perceber que a vida está lhe dizendo o contrário. Tento sempre fazer um exercício comigo mesma, que nem sempre é fácil, mas que é preciso: um exercício de Construção, Desconstrução e Reconstrução de pensamentos, ideias, ideais, crenças, saberes, enfim, de mim mesma. Tenho medo de virar concreto duro, inabalável, impenetrável, “imoldável”.

Abraços,

Lúcia

Sexta-feira, 08 de julho de 2016 - Mara (licencianda):

Oi Lúcia

Que linda a sua história, adorei!!!!

Ainda não tenho experiência em sala de aula a não ser através dos estágios supervisionados e trabalhos voluntários, mas assim como você acredito que o respeito mútuo precisa ser construído entre professores/alunos sem que o papel de cada um seja distorcido.

Trabalhar com afetividade parece ser uma saída para isso. Como faço trabalho voluntário, especialmente em projetos, onde a maioria das crianças são carentes em vários sentidos, percebo o quanto essa atitude faz diferença. Muitas delas se rotulam como “burras” (foi exatamente essa a palavra usada por algumas), demonstrando a baixa autoestima que as perseguem. Isso caracteriza a desmotivação pela aprendizagem e a conseqüente marca de aluno ruim, que só bagunça, que atrapalha a aula, enfim... Precisamos desconstruir essa ideia que elas fazem de si mesmas.

Continue pensando como pensa hoje, mesmo quando o tempo correr contra você, porque sua experiência nos trouxe muitas dicas importantes acerca da profissão docente.

Abraços

Mara

Segunda-feira, 11 de julho de 2016 - Cecília (professora iniciante):

Verdade Mara, devemos refletir sobre nossas escolhas, isso vale para quem está iniciando como para quem está em sala de aula, nunca é tarde demais para fazer o que se gosta, e ensinar envolve dedicação, acho difícil alguém se dedicar aquilo que não gosta, com certeza não produzirá bons frutos.

Diante dos dados que emergiram nos fóruns, foi possível perceber quais assuntos ou temas eram mencionados durante as interações entre participantes. Dentre esses assuntos/temáticas que foram abordados nos diálogos intergeracionais, também foi possível notar que determinados assuntos costumavam aparecer com maior frequência nas discussões/diálogos. Então, foram criados eixos temáticos de análise para englobar cada assunto (ou tema) que era abordado com maior frequência. Os eixos temáticos referentes aos assuntos mais trabalhados nas discussões são: a) Histórias de vida e primeiras aproximações com a docência; b) Aprendizagens construídas por meio da Pedagogia; c) Projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência.

Abaixo, segue uma lista que mostra quais temáticas/assuntos eram abordados pelas licenciandas nos fóruns, e em quais eixos temáticos de análise esses assuntos se encaixam:

Eixo 1 - Histórias de vida e primeiras aproximações com a docência: Aproximando histórias de vida e a docência: as licenciandas relatam sobre quem são, e também falam sobre como elas escolheram se tornar professoras. Ou seja, elas relacionam suas histórias de vida e a docência; neste caso, devido a elas serem licenciandas e ainda não atuarem como professoras, elas relacionam suas histórias de vida (e quem são) com a escolha pela carreira.

Eixo 2 - Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD:

- Conceção de docência: o que é a docência? O que é ser professor? Compreensões das licenciandas sobre a ação e suas características.
- Conceção de professor: quais as imagens as licenciandas têm a respeito de professores, ou de ser professor? Aqui, elas expressam quais as concepções que elas possuem sobre o que é um professor.
- Conceção de formação docente (aprendizagem da docência) e concepção de desenvolvimento profissional docente: como compreendemos a formação docente como um contínuo, então as concepções sobre aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional docente estão classificadas no mesmo item. Quais as opiniões e concepções das licenciandas sobre aprendizagem e desenvolvimento docente? Que tipo de formação elas têm recebido durante a formação inicial? Que tipo de formação elas gostariam de ter? O que um professor precisa saber e aprender para se tornar docente?
- Conceção de escola: o que é escola? Qual é – ou qual deveria ser – o papel e/ou função social da escola? Com quais modelos de escola as licenciandas mais se identificam? O que uma escola deve ter ou ser?
- Conceção de educação (ensino e aprendizagem): quais as concepções que as licenciandas possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem? Como elas compreendem que a aprendizagem ocorre?
- Conceção de aluno: o que elas entendem por “bom aluno”? Quais imagens de aluno elas apresentam?
- Conceção de criança: como a maioria das licenciandas já haviam realizado o estágio supervisionado em Educação Infantil, elas trazem consigo concepções sobre criança, pois esse é o público atendido por escolas de Educação Infantil.

- Concepção de planejamento e avaliação: para ser professor é necessário planejar? Como esse planejamento deve ser feito? O que deve ser planejado, afinal? Ele deve ser flexível ou não? Como a avaliação está atrelada ao planejamento de atividades? E o que se compreende por avaliação?
- Concepção de relação entre escola/professor e a família dos alunos: como elas compreendem a interação entre professor (escola) e a família dos estudantes? De que maneira isso aparece no diálogo intergeracional?
- Concepção sobre gestão escolar e/ou coordenação escolar: em algum momento do diálogo elas mencionam a gestão ou a coordenação das escolas? De que maneira e por quê? Que concepções podem ser compreendidas a partir do que elas falam?
- Realidade escolar: comentários em que elas evidenciam elementos e aspectos que fazem parte da vida na escola, e de que maneira isso aparece no diálogo.

Eixo 3 - Projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência. “Quando eu for professora”: em alguns fóruns, elas têm a oportunidade de darem suas opiniões sobre o que elas acreditam que farão quando se tornarem professoras. Elas imaginam como elas agiriam em sala de aula, diante de determinadas situações, quais providências pretendem tomar, quais ações pedagógicas elas gostariam de colocar em prática. Desta forma, elas relacionam as concepções/compreensões que possuem (acerca da docência e seus aspectos) com aquilo que imaginam ser possível fazer enquanto docente. Ou seja, elas fazem projeções que revelam de que maneira elas vêm construindo sua identidade profissional docente pois, como elas ainda não atuam como professoras (não possuem experiência profissional), sua identidade profissional docente ainda estão em construção.

No próximo capítulo, será desenvolvida a análise dos dados da pesquisa, conforme os eixos (de análise) que foram aqui apresentados.



## **4 NARRATIVAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA NA REDE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA (READ)**

Neste capítulo serão analisadas algumas das narrativas das licenciandas, de acordo com os eixos temáticos de análise. Iniciaremos pela apresentação das participantes aos colegas da ReAD.

Iniciaremos com o Eixo 1 procurando aproximar as histórias de vida e da docência.

### **4.1. Eixo 1 - Histórias de vida e primeiras aproximações com a docência**

A) Apresentando a si mesmas e dialogando com as colegas: primeiras impressões sobre a docência

Este é o momento em que conhecemos um pouco mais sobre quem são as licenciandas que participam da pesquisa, pois neste item serão mostrados os dados contidos no primeiro fórum de discussão que foi aberto na ReAD (no caso, foi o primeiro fórum do Módulo 1).

Como a ReAD havia acabado de iniciar, era de fundamental importância que os(as) participantes da rede conhecessem uns aos outros, para que o diálogo intergeracional fosse iniciado. Desta forma, o primeiro fórum da ReAD tinha como objetivo estreitar a comunicação e interação no ambiente (Moodle). Para isso, no fórum, cada participante teve que elaborar uma apresentação de si mesmo, levando em consideração: a escolha pela carreira docente, a experiência docente já adquirida (no caso de professores experientes e iniciantes) e os contextos de atuação (a escola, o sistema/rede educacional, a sala de aula em que atua; no caso dos(as) licenciandos(as), eles(as) deveriam indicar – adicionalmente – como imaginam ser o campo de trabalho futuro, a partir das experiências de estágio supervisionado). Os participantes também deveriam comentar sobre as expectativas que possuíam sobre a ReAD.

Uma vez que os dados deste fórum de discussão se tratam de apresentações que os próprios participantes fizeram sobre si mesmos, optamos por mostrar neste item as apresentações das licenciandas na íntegra, para que seja possível conhecer quem são as participantes da pesquisa a partir do que elas mesmas dizem a respeito de si próprias. Abaixo, é possível encontrar as narrativas das graduandas: tanto as narrativas iniciais quanto as demais respostas (comentários e reações sobre postagens alheias).

Começaremos a apresentar sobre a história de vida e trajetória escolar de Bruna. No fórum, ela escreve sua narrativa inicial apresentando as seguintes informações sobre si mesma:

*Boa Noite! Relatar sobre o período da minha educação não é nenhum problema. Lembro-me que sempre desde a Educação Infantil, Fundamental e Médio, sempre fui uma menina mais tímida, que não se misturava tanto com os demais colegas. Sempre tive dificuldade em fazer trabalhos em grupo, era raro o grupo que me queria. E quando me aceitavam sempre jogavam a “carga” do trabalho sobre mim.*

*Atualmente curso Pedagogia e gosto muito do que estudo, sei que estou seguindo o caminho certo. Isto antigamente era apenas um sonho, sonho dos meus pais (que hoje não estão mais comigo) e meu. E atualmente sinto que a cada dia, a cada passo que dou me aproximo mais para alcançar e realizar um dos meus objetivos com sucesso.*

*Bom, sobre as expectativas do curso espero que através das experiências compartilhadas eu possa utilizar para minha formação. Pois por meio do estágio pude notar pessoalmente que as práticas do docente vão ocorrendo por meio de um processo, sendo esta por experiências que ocorrem no dia a dia.*

*As vezes muito sabemos na teoria, mas pouco sabemos colocá-la em prática. Então observo que muitos professores têm esta dificuldade, não sabem lidar com este obstáculo (Bruna).*

Para ela, a docência é um sonho, pois ela diz que tornar-se professora era o sonho de seus pais e que acabou se tornando o sonho dela. Bruna falará mais sobre esse assunto em outras respostas e fóruns, sobre a concepção da docência como um sonho. Outras licenciandas também trazem a concepção da Pedagogia e a docência como um sonho, e descobriremos quais delas concebem a docência dessa maneira mais a diante. Além disso, ela compreende a prática docente como algo que se desenvolve por meio de um processo e percebe que existem dificuldades e obstáculos para se articular teoria e prática.

Quando ela responde a postagem de uma professora experiente, ela revela um pouco mais sobre a concepção da docência como um sonho: era o sonho dela, ou era o sonho apenas dos pais (que ela posteriormente veio a incorporar ou se identificar com esse sonho)?

*[...] Me identifiquei bastante com seu relato em dois aspectos:*

*- Quando você disse que não teve problema durante o processo de aprendizagem, já gostava de ler e estudar. Me lembro que durante o Ensino Fundamental, tive uma professora de Língua Portuguesa que aplicava bimestralmente avaliações de leitura literária. Todos deviam ler um livro para realizar a prova oral e escrita. Via que muitos dos meus colegas odiavam ler e sempre um dia antes copiavam um resumo qualquer da internet só para tirar nota e já eu, era uma das poucas que lia. Lia não por obrigação, mas sim porque na minha casa sempre me incentivaram a prática da leitura.*

*- Outro aspecto importante que você falou, foi a influência dos seus pais e também a dificuldade por não poder te manter durante a graduação. Comigo houve a mesma história, meu pai sempre deixou bem claro que tinha sonho que eu fosse professora (e deu certo porque eu quis também rrsrr) e que se eu tivesse vontade de me graduar eu teria que dar um jeito para me manter e estudar. Sempre deixou claro que não pagaria uma universidade. Então eis que surgiu a oportunidade de eu entrar na UFSCar, e a partir desta chance eu “abraçei” e estou lá até hoje. Me sentindo muito realizada com o sistema de ensino (Bruna).*

Aqui, ela revela que o sonho de se tornar professora era de seu pai (sendo que, na narrativa inicial, ela disse que era o sonho de sua mãe e seu pai, e não apenas do pai), mas ela afirma que acabou se tornando o sonho dela, também. Ela diz estar realizada com o ensino no curso de Pedagogia e nos revela que, durante a época de escolarização, ela gostava de estudar e ler. Esta informação será bastante útil daqui para frente, porque não foi apenas a licencianda Bruna que destacou ter sido uma boa aluna, ou uma aluna que gostava de estudar e de estar na escola: várias outras licenciandas também dizem que gostavam de estudar, ou que eram boas alunas.

A próxima postagem que ela publicou no fórum foi uma resposta que ela deu a uma das tutoras da ReAD:

*Respondendo suas perguntas, sim eu já iniciei o estágio, e foi uma fase maravilhosa. De muitas experiências, trocas de conhecimento e aprendizado. Uma fase a qual fez eu desvendar se era isso mesmo que eu queria fazer para o resto da vida? E lá achei minha resposta. Atualmente não me vejo em outra profissão que não seja PROFESSORA. Sim temos muitos obstáculos, a educação nos dias de hoje ainda sofre com defasagens, mas não podemos nos abater com isto.*

*Talvez para incentivar a leitura dos meus futuros alunos eu usaria o mesmo método, uma vez que observo que muitos pais não incentivam o filho a ler. Mesmo sabendo que 4 livros por ano é uma média muito baixa. Pois Ler é saber! Por meio da leitura abrimos várias portas em nossa vida, como a do conhecimento, imaginação, criatividade, boa escrita (Bruna).*

Ela trouxe outra informação importante – informação está que também aparecerá em outras narrativas, de outras licenciandas – que é sobre o estágio. Ela disse que o estágio foi uma fase em que ela pode descobrir se a docência era mesmo o que ela queria seguir, e disse que encontrou a resposta e que não se vê trabalhando em outra coisa. Outro argumento interessante é o de que – segundo ela – “ler é saber”, pois a leitura abriria as portas do conhecimento, criatividade, imaginação e boa escrita. Esta informação é coerente com o que ela disse em uma das respostas anteriores: “(...) via que muitos dos meus colegas odiavam ler e sempre um dia antes copiava um resumo qualquer da internet só para tirar nota e já eu, era uma das poucas que lia. Lia não por obrigação, mas sim porque na minha casa sempre me incentivaram a prática da leitura”.

A próxima resposta de Bruna trata-se, na verdade, de duas respostas que ela deu para a mesma pessoa (no caso, uma licencianda que não participa desta pesquisa).

*Esta timidez realmente dificulta muitas coisas em nossa vida!*

*Mas ainda bem que atualmente sabemos controlar. Eu estou cursando Pedagogia pela UFSCar, mas em EaD. [...] Estou no 5º semestre. Agora falta pouco. Mas não desanime com este imprevisto, vai dar tudo certo!!!*

*E sobre a timidez atualmente, hoje também já sei controlar, até porque o meu trabalho exige que eu não tenha vergonha. Então atualmente já não sofro tanto com isto. Estar trabalhando com o povo, faz com que aos poucos a gente se solte mais.*

*[...] Olá Jéssica, terminei recentemente o estágio na área de educação infantil. Foi uma bela experiência. Peguei férias do trabalho e passei meus 30 dias na escola, mas não me arrependo, foi tudo perfeito. Aprendi muitas coisas, principalmente com a professora da sala. Que sou muito grata por me ajudar, por ter aceitado fazer o curso rsrs, pois sabemos que não são todos pedagogos que aceitam. Fazer a regência foi melhor ainda, pois foi um momento em que tive que superar minhas dificuldades e tentar colocar em prática a “professora” que está guardadinha dentro de mim [...] (Bruna).*

Nestas respostas, ela novamente fala sobre a questão da timidez. Em sua narrativa inicial, ela havia dito que: “sempre fui uma menina mais tímida, que não se misturava tanto com os demais colegas. Sempre tive dificuldade em fazer trabalhos em grupo, era raro o grupo que me queria. E quando me aceitavam sempre jogavam a ‘carga’ do trabalho sobre mim”. Agora, ela disse que a timidez dificultou a vida dela, mas que aprendeu a controlá-la porque trabalhar com o público é o tipo de atividade que exige que você que a pessoa não tenha vergonha. De certa forma, é possível dizer que a docência também exige que o(a)

profissional da educação (no caso, o/a docente) vença a timidez, pois ele(a) terá que lidar com muitos alunos e também com os pais ou responsáveis desses estudantes.

Outra informação interessante contida nessas respostas é quando ela menciona a professora que lhe acolheu durante o estágio: ela disse que aprendeu muitas coisas com a professora. Ou seja, ela indica que os professores com quem teremos contato durante os estágios supervisionados podem servir de exemplo ou modelo para aqueles que estão aprendendo a ensinar/lecionar. Quando ela comenta sobre a regência que ela desenvolveu durante o estágio, ela revela uma informação curiosa: “fazer a regência foi melhor ainda, pois foi um momento em que tive que superar minhas dificuldades e tentar colocar em prática a ‘professora’ que está guardadinha dentro de mim”. Dizer que existe uma professora dentro de si pode ser um sinal de que Bruna acredita que a docência seria, de certa forma, algo que já está dentro das pessoas, como se fosse algo latente. Ela só não deixou claro em sua fala se ela acredita que a pessoa já nasce para ser docente (se a docência é inata) ou se a docência que já existiria dentro da pessoa teria vindo de outra fonte que não seja o inatismo. De qualquer forma, esta é uma informação muito importante, pois outras licenciandas parecem acreditar que as pessoas já nascem para ser (ou se tornar) docentes.

Por fim, analisaremos uma última resposta dada por Bruna no primeiro fórum (o fórum de apresentação e interação com os colegas). Trata-se de uma resposta que ela deu a uma professora iniciante:

*Bom como você disse sobre professores “espelhos”, não podia deixar de comentar. Acho que se procurarmos bem em nossas lembranças, todo mundo tem aquela professora ou professor que nos inspirou e incentivou de alguma forma para hoje estarmos aqui.*

*Acredito que isto seja importante, e creio que quando chegar minha vez de lecionar quero despertar em algum aluno este prazer por ser professor, ter minhas próprias metodologias de ensino diferenciadas com resultados positivos. Para assim plantar a minha “sementinha” em cada um (Bruna).*

Ela já havia dito que a professora do estágio lhe serviu como exemplo ou modelo. Aqui, ela reconhece que os professores que fizeram parte da trajetória escolar também podem servir como exemplo ou modelo, pois segundo ela, “em nossas lembranças, todo mundo tem aquela professora ou professor que nos inspirou e incentivou de alguma forma para hoje estarmos aqui”. Esta fala vai ao encontro do que a literatura diz a respeito da aprendizagem da docência: como foi dito no capítulo 2, uma das especificidades da docência é que alunos aprendem a respeito da docência durante sua trajetória escolar, ao observarem

seus professores, tendo-os como exemplo a ser seguido ou não. Então, a fala de Bruna é interessante porque ela sugere que gostaria de inspirar seus futuros estudantes a vontade de se tornarem professores (provavelmente por meio do exemplo que ela pretende dar aos alunos):

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes. 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 [...] (LORTIE, 1975, apud MARCELO, 2010, p. 12-13).

Em seguida, analisaremos a narrativa inicial e as respostas de outra licenciada, a Camila, pois ela apresenta algumas concepções e opiniões semelhantes às de Bruna. Em sua narrativa inicial, ela disse:

*Boa Tarde! Acredito que eu não escolhi a escola, e sim ela me escolheu. Quando fui para a área da educação para trabalhar na parte administrativa da escola (secretaria) foi o momento que comecei a me envolver com a educação e gostei, então decidi cursar pedagogia para um melhor desempenho profissional, e atualmente estou no quinto semestre pela UFSCar-EaD.*

*Posso dizer que a escola é envolvente, e achei muito gratificante a experiência de estágio que tive na educação infantil. É lindo você observar a evolução dos alunos, o seu aprendizado, do aprender a como pegar em um lápis à escrita do nome, o quanto eles se divertem cantando e dançando as músicas infantis.*

*Eu acredito na escola pública, e enquanto futura professora é dela que quero fazer parte (Camila).*

Em seguida, ao responder à postagem de um professor iniciante, ela comenta sobre a escolha pela docência:

*Bom Dia, Paulo! Pelo visto temos muitas coisas em comum, fomos escolhidos pela educação e nos apaixonamos por ela, eu costumo dizer que em uma escola nunca um dia é igual ao outro, e isso que a torna mais apaixonante ainda (Camila).*

Duas das frases ditas por Camila chamam a atenção: “Acredito que eu não escolhi a escola, e sim ela me escolheu, (...) comecei a me envolver com a educação e gostei, então decidi cursar pedagogia para um melhor desempenho profissional” e “Pelo visto temos muitas coisas em comum, fomos escolhidos pela educação e nos apaixonamos por ela, eu

costumo dizer que em uma escola nunca um dia é igual ao outro, e isso que a torna mais apaixonante ainda”. Essas frases sugerem que a docência é algo que já estaria dentro das pessoas, pois ela diz que “foi escolhida pela educação”. Essa concepção a respeito da escolha pela docência é interessante porque apresenta a docência como algo que já estaria dentro das pessoas, pois não são as pessoas que escolhem se tornar docentes, mas sim, elas são escolhidas pela docência. A docência não seria uma escolha, mas sim, seria provavelmente uma vocação ou um “chamamento”. Pode-se dizer que a opinião de Camila lembra um pouco o que foi dito pela Bruna: a docência seria algo que, de alguma maneira, já estaria dentro daqueles que pretendem se tornar professores, ou que encontrou uma sintonia entre seus gostos, modos de ser e a educação.

Outra informação interessante é sobre a forma como ela compreende a escola pública (e/ou o ensino público): “Eu acredito na escola pública, e enquanto futura professora é dela que quero fazer parte”. Esta frase indica que ela, justamente por acreditar na escola pública, pretende fazer parte dela, o que leva ao seguinte questionamento: será que estes são indícios de que ela pretende não apenas trabalhar na escola pública mas, possivelmente, trabalhar pela escola pública (aparentemente como uma causa pela qual se luta)?

Em suas respostas, Camila também fala sobre como ela compreende que o docente se realiza em sua ação quando os seus alunos aprendem, quando eles evoluem, sugerindo que isso seria algo gratificante. Ela também fala sobre isso na interação com outra participante da ReAD, uma licencianda que não faz parte da pesquisa:

*Bom Dia, Roberta! Assim como você também estou no terceiro ano de pedagogia pela UFSCar, só que faço EaD, concordo que a experiência do estágio é fundamental para sabermos se realmente queremos ser professoras, realizei o estágio de educação infantil este semestre e amei, foi uma experiência muito gratificante (Camila).*

Além de falar sobre a atividade de ensino como sendo gratificante (no caso, quando é possível perceber que os alunos aprendem), ela faz um comentário que é semelhante ao de Bruna: ela também concorda que a experiência de estágio é importante para que o licenciando tenha certeza se realmente quer se tornar professor.

A próxima licencianda que será apresentada é a Renata, que também apresenta algumas opiniões semelhantes às que já foram analisadas até o momento. Segue sua narrativa inicial:

*Boa noite, colegas,*

*Meu nome é Renata, tenho 34 anos e sou de [...] onde moro e trabalho como agente escolar em uma escola da prefeitura há três anos. Sou casada há 11 anos e tenho um filho lindo de 6 aninhos. A educação sempre foi um sonho para mim. Durante o período de escolarização sempre fui boa aluna, gostava de estudar e tinha facilidade em aprender. Quando terminei o ensino médio, tinha certeza do que queria fazer, queria ser professora e ingressei na faculdade de Letras, que infelizmente não cheguei a concluir.*

*Passei anos trabalhando em outras áreas e longe dos estudos, mas nunca esqueci o meu sonho. Em 2013 fui convocada pela Prefeitura [...] para trabalhar com agente escolar (inspetora), eu já tinha até esquecido desse concurso, pois já ia completar 4 anos que tinha realizado e passado e pensei que eles não iriam mais chamar. Nessa época eu trabalhava com vendas, interna em uma indústria metalúrgica, sofria uma pressão desumana por resultados e estava quase no meu limite, prejudicando inclusive minha saúde.*

*Quando recebi a ligação da prefeitura e vi meu nome no diário oficial minha vontade era de sair daquele lugar correndo, mas tive que esperar um mês até resolver tudo certinho.*

*Nessa mesma época em 2013 a UFSCar abriu vagas para o curso de Pedagogia EaD [...], fiz o vestibular muito tranquila, mas sem expectativas de passar, pois estava há bastante tempo longe dos estudos. E não é que passei!*

*Desde então, tenho me dedicado com muito afincio a essa oportunidade. As duas coisas aconteceram ao mesmo tempo e tenho certeza que o Universo conspirou ao meu favor.*

*Com todas as dificuldades tenho certeza que a escola é o lugar que eu quero estar e é a causa que eu escolhi para lutar. Amo meu trabalho e espero trocar experiências e aprender com todas aqui no curso ReAD. Um forte abraço a todas (Renata).*

Assim como Bruna, para Renata a docência também é concebida como um sonho. E, assim como Camila, Renata também trabalha como funcionária da escola (Camila trabalha na secretaria e Renata como inspetora), antes de se formar em Pedagogia e se tornar professora. A diferença é que Camila diz que se apaixonou pela docência ao trabalhar em uma escola, enquanto Renata diz que seu sonho sempre foi ser professora, mesmo antes de trabalhar em uma escola.

Em uma das respostas de Bruna – ao interagir com uma das tutoras da ReAD – ela disse que: “Sim temos muitos obstáculos, a educação nos dias de hoje ainda sofre com defasagens, mas não podemos nos abater com isto”. Renata também fala sobre as dificuldades enfrentadas por docentes: “Com todas as dificuldades tenho certeza que a escola é o lugar que eu quero estar e é a causa que eu escolhi para lutar”. Ou seja, ambas estão cientes de que a carreira docente lhes apresentará dificuldades e desafios, porém, elas têm consciência de que é necessário ultrapassar e vencer esses obstáculos e dificuldades.



Além disso, a frase dita por Renata também lembra o que foi dito por Camila: a educação e/ou a docência como uma causa pela qual vale a pena lutar. Neste caso, Renata afirma que a escola é a causa que ela escolheu para lutar, apesar de todas as dificuldades, enquanto Camila disse que acreditava na escola pública e que gostaria de fazer parte dela. Esses comentários vão ao sentido de que vale a pena defender e lutar pela educação e/ou a docência.

A próxima resposta de Renata também traz reflexões interessantes. Trata-se de uma resposta que ela deu à uma professora iniciante:

*Boa noite, Hellen,*

*Assim como você mencionou que teve experiência como inspetora de alunos, hoje eu trabalho nessa função. Minha escolha por Pedagogia não se deu por esse motivo, na verdade as duas coisas aconteceram simultaneamente. No entanto, vejo que o fato de trabalhar nessa função como uma oportunidade muito rica de aprendizagem do cotidiano escolar. Por já estar inserida no ambiente escolar acredito que o choque com a realidade em sala de aula será bem menor, ainda que a escola vista como um todo seja diferente da particularidade de cada sala de aula.*

*Percebi um pouco disso ao começar meu estágio de educação infantil. Acreditava saber muito sobre a realidade da sala de aula, mas descobri que na verdade tenho muito que aprender.*

*Quanto ao que descreve sobre a sensação de abandono no início da carreira, imagino como deve ser triste, por esse motivo é importante que a equipe escolar seja bastante unida e acolhedora, as dificuldades no início da carreira devem ser imensas, e o apoio dos colegas pode ser fundamental, pois sabemos que muitos professores desistem logo no início de sua trajetória (Renata).*

Neste comentário ela trouxe informações que seriam muito úteis para o próximo módulo e os próximos fóruns da ReAD. Ela fala sobre os aspectos do choque de realidade (em especial nos primeiros anos de carreira docente) e sobre o isolamento docentes, mesmo antes de a ReAD abordar esses elementos de forma mais direta. Ela disse que acreditava que sabia muito a respeito da realidade escolar, pois ela já trabalhar em uma escola, como inspetora. Porém, ao vivenciar experiências de estágio supervisionado (voltado para a docência), ela percebeu que ainda precisa aprender muito sobre a realidade da sala de aula. Mas, ainda assim, ela acredita que – por já estar trabalhando e vivenciando a realidade escolar por – provavelmente ela não sofrerá um choque de realidade muito grande ou intenso, pois ela já compreende a realidade escolar por meio do olhar de inspetora de alunos – basta, apenas, aprender e desenvolver o olhar de professora a respeito da realidade da sala de aula.

Ela também aparenta estar ciente de que as dificuldades são muitas, – principalmente em início da carreira docente – mas ela acredita que o apoio e o acolhimento da equipe escolar pode ser fundamental para auxiliar o professor a lidar com as dificuldades e também para combater o isolamento docente. Essas questões e/ou aspectos sobre sobrevivência, início da carreira, choque de realidade e isolamento docente seriam abordadas na ReAD nos próximos fóruns.

Voltando a narrativa inicial de Renata, ela afirma que, durante o período de escolarização, ela gostava de estudar, tinha facilidade em aprender e era boa aluna. Bruna também dizia ser boa aluna e gostar de aprender. A próxima licencianda que será apresentada é Daniela, que em suas respostas, também faz comentários semelhantes aos de Bruna e Renata, pois ela também afirma que gostava de estudar, de aprender e de estar na escola. Isto por ser lido em sua narrativa inicial:

*Olá tutoras e colegas,*

*Minha relação com a educação foi muito prazerosa na época de escola, sempre gostei de estudar, de estar na escola, participar, aprender. Porém nunca planejei ser professora, pelo contrário, na época do colegial comecei a fazer magistério, não gostei e parei.*

*A faculdade de Pedagogia surgiu por acaso, quando descobri que uma Universidade Federal (no caso, a UFSCar) oferecia alguns cursos à distância, que para mim seria o ideal nesta etapa de minha vida.*

*Hoje, não consigo me imaginar fazendo outra coisa, seguindo outra carreira, sei que nasci para isso. Nunca trabalhei na área, minhas experiências foram como aluna e nos estágios e observações que realizei até agora. Minha visão sobre a escola mudou muito agora que enxergo pelo lado de futura pedagoga. Espero que este curso possa nos aproximar cada vez mais de nossa nobre missão (Daniela).*

A diferença entre o que foi dito pela Daniela e o que foi dito pela Renata e a Bruna é que: Daniela, apesar de ter sido boa aluna e gostar da escola, não tinha como sonho se tornar professora, enquanto que Bruna e Renata afirmam que a docência é um sonho para elas. Ao interagir com uma professora experiente nos fóruns, Daniela faz uma reflexão interessante sobre isso:

*Olá Ana Luiza e colegas,*

*Percebo que, assim como eu e a maioria dos colegas aqui, temos em comum o fato de sempre termos gostado dos estudos. Será que esse é um fator determinante para a carreira docente? Também fico admirada e imaginando quanta vivência nesses 21 anos de experiência, não é mesmo? Concordo com sua afirmação em relação ao avanço necessário para que a educação atinja um nível de qualidade na aprendizagem.*

*Compartilho com todos um vídeo que a UFSCar nos apresentou na disciplina que estamos cursando atualmente, sobre um modelo de educação inovadora numa escola municipal de São Paulo, nos moldes da Escola da Ponte (Portugal). Espero que gostem!*

*<https://www.youtube.com/watch?v=nG-R3f35S5A> (Daniela).*

Ela percebeu que parece existir uma relação entre ser um bom aluno (ou gostar de estudar, ou gostar de estar na escola) e se tornar professor (ou querer ser professor). Ou seja, ao se identificar com as narrativas de outros participantes da ReAD, ela foi capaz de refletir sobre algo que parecia ser recorrente nas apresentações e discussões.

Voltado a narrativa inicial de Daniela, há um parágrafo que contém comentários interessantes: “Hoje, não consigo me imaginar fazendo outra coisa, seguindo outra carreira, sei que nasci para isso. Nunca trabalhei na área, minhas experiências foram como aluna e nos estágios e observações que realizei até agora. Minha visão sobre a escola mudou muito agora que enxergo pelo lado de futura pedagoga. Espero que este curso possa nos aproximar cada vez mais de nossa nobre missão”. Há duas informações importantes aqui: (a) a primeira é a de que ela compreende a docência como uma missão, ou seja, a pessoa nasce para ser docente; (b) a segunda é que ela vem desenvolvendo o olhar de pedagoga para compreender a realidade escolar. A respeito do item (a), Bruna e Camila já haviam feito comentários que apontam que as pessoas nascem para a docência, ou seja, ideias que remetem a questões como vocação, chamamento, missão, destino e/ou inatismo. E, agora, Daniela fala abertamente que compreende a docência como sendo uma missão. Quanto ao item (b), a fala de Daniela lembra o que foi dito pela Renata, pois Renata disse que ainda há muito a aprender para poder desenvolver o olhar de professora/pedagoga sobre a realidade escolar, enquanto que Daniela diz que enxerga (ou está começando a enxergar) a escola e a realidade escolar com os olhos de pedagoga/professora. A próxima resposta dela – dita para uma das tutoras da ReAD – complementa o que já foi dito até então, fornecendo maiores detalhes:

*Obrigada pela acolhida. No meu relato não ficou claro, mas não conclui a faculdade ainda, estou no 5º semestre.*

*Como aluna, minha maneira de ver a escola era como receptora de conhecimentos. Eu gostava de ir à escola, gostava de estudar, participava de todas as atividades com muito entusiasmo, mas naquela época, éramos muito submissos, aliás era passado isso aos alunos, que devíamos obediência sem muitos questionamentos.*

*Com os estágios na educação infantil, pude perceber como aprendemos com as crianças. Elas nascem prontas, só precisamos dar-lhes oportunidades e condições para nos mostrarem isto. Confesso que tenho receio de quando tiver que conduzir uma turma, mas acredito que esse*

*sentimento seja natural e tenho coragem e disposição para buscar todos os meios necessários para que aconteça da melhor maneira. Acredito que as crianças têm muito a nos ensinar, precisamos ouvi-las e observá-las mais e dar mais liberdade - no sentido de confiar nelas - para que nos mostrem seus conhecimentos. Senti que os adultos delimitam muito seus movimentos, suas falas, suas ações. Estou por aqui... (Daniela).*

Como estudante, ela percebia a escola por meio do olhar de pessoa que era receptora de conhecimentos. Ela não via a escola com o olhar de professora ou pedagoga. Aqui, ela começa a falar um pouco sobre seu aparente descontentamento com o modelo de ensino tradicional, destacando a relação que existia entre professor e aluno (segundo ela, os alunos eram mais submissos e deviam obediência, sem questionar). Nesta resposta ela também apresenta a concepção dela de criança, por ter realizado estágio em Educação Infantil e, da mesma forma que ela acredita que a pessoa nasce para ser professor, ela acredita que as crianças já nascem prontas. Isso explica o porquê dela acreditar que a docência seria uma missão: a pessoa nasce para ser docente, basta dar condições para a pessoa desenvolver o que está latente dentro de si.

Seguindo para a próxima resposta, que foi dada a mesma tutora da ReAD com quem ela havia interagido anteriormente:

*Olá tutora e colegas,*

*Eu acredito que a educação passa por mudanças significativas, principalmente com relação à formação docente. Na escola atual, a que eu tenho acesso (ensino fundamental público), onde meus filhos estudam, não percebo muita mudança, infelizmente. Aquele modelo seriado, professor fala/alunos ouvem calados, regras a serem cumpridas sem discussões, ou seja, modelo tradicional, não mudou. Mas sei também que existem muitos modelos bons por aí.*

*Quanto à educação infantil, que estive há pouco, por intermédio de estágio, senti que as crianças são extremamente “controladas”, como citei anteriormente. Acredito que, para um aprendizado efetivo, as crianças devem ser estimuladas às brincadeiras, os espaços devem colaborar para isso, pois a brincadeira é intrínseca à criança. O demais, é enfadonho, pesado.*

*Estou aprendendo muito com os relatos, abraços (Daniela).*

Aqui ela faz mais comentários criticando o modelo de ensino tradicional, destacando que este modelo pode ser encontrado até mesmo na Educação Infantil. Ela acredita que a escola passa por mudanças e que, por consequência, a formação e atuação docente também passam por mudanças, apesar de não especificar quais seriam essas modificações. Além disso, ela revela o que ela acredita ser uma aprendizagem efetiva e

como ela ocorre: as crianças devem ter contato com o lúdico, pois ela acredita que a brincadeira é “intrínseca da criança”. Ela acredita que não se deve controlar ou delimitar demais as crianças, e sugere que é possível aprender com as elas.

Em outro momento, ao conversar com uma professora iniciante, ela diz:

*As experiências, como nos estágios, por exemplo, são extremamente importantes para absorvermos o que vivenciamos de bom e de ruim também. Assim, somos capazes de filtrar, buscar alternativas, inovar, enfim mudar o que não funciona. Óbvio que para isso, devemos estar abertos às possibilidades, às mudanças. Este é o diferencial de um bom profissional, não é mesmo? (Daniela)*

Este comentário vai ao encontro do que já foi dito pela licencianda Bruna, que disse que é possível aprender com os modelos que professores que nós conhecemos, principalmente com os professores do estágio. Porém, Daniela diz que é possível aprender não apenas com aqueles professores que servem como exemplo ou modelo, mas sim, que é possível identificar aprendizagens boas e ruins, para poder mudar aquilo que – segundo ela – não funciona.

Partimos agora para a análise de outra licencianda, a Milena. Assim como Daniela, Milena também fará críticas ao modelo de ensino tradicional e também possui interesse pela educação lúdica. Segue sua narrativa inicial:

*Boa tarde tutores e colegas,*

*Sempre estudei em escolas públicas e recebi um ensino bastante tradicional: aulas expositivas, copiar conteúdos e lições da lousa no caderno, responder exercícios e decorar conteúdos para as provas. Somente na faculdade encontrei alguns professores que utilizavam metodologias de aprendizagem mais ativas, como a pedagogia de projetos.*

*Sempre tive interesse pela área da Educação, mas minha atuação com ensino se restringe a algumas experiências com planejamento e aplicação de treinamentos corporativos na área de TI e um curto período com instrutora em um curso técnico de informática. Foi a partir daí que senti a necessidade de buscar uma formação que me ajudasse a compreender os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes teorias pedagógicas, os princípios, metodologias e estratégias que embasam as mesmas, de forma a tornar a abordagem de um determinado conteúdo contextualizada, interessante e significativa para o aluno.*

*Somado a isso, atualmente estou realizando o Estágio Supervisionado na Educação Infantil e percebo a complexidade e a diversidade das situações vivenciadas no cotidiano escolar e, como muitas vezes, as teorias aprendidas nos livros não dão conta de nos preparar para as mesmas e acabamos recorrendo às nossas próprias vivências, crenças, valores e modelos que aprendemos ao longo da vida para lidar com essas situações,*

*com isso acabam vindo à tona atitudes autoritárias e velhas práticas tão criticadas na literatura. Por isso estou aqui, para aprender não apenas teorias, mas também práticas, aprender com a experiência dos professores, tutores e colegas (Milena).*

Milena também irá tratar a docência como um sonho ou como a carreira que gosta, pois ela diz que sempre teve interesse pela Educação, mas que sua vida tomou outros rumos, até que ela pudesse – finalmente – seguir pelo caminho da docência.

Assim como a Bruna, ela também destaca a dificuldade em se relacionar teoria e prática, pois ela diz que as teorias que encontra nos livros não seriam suficientes para formar um professor, devido a complexidade das experiências vividas em sala de aula.

Em outra resposta, Milena faz um comentário (para uma professora iniciante) que é semelhante ao que foi dito por Daniela: a necessidade de a escola passar por mudanças. Daniela acredita que a escola estava se transformando (apesar de ainda ver muitos elementos do ensino tradicional na escola atual), enquanto Milena acredita que a escola precisa passar por mudanças, pois os alunos mudaram e o professor sentiria esse descompasso:

*Olá tutores e colegas,*

*Muito pertinente a frase do Mário Sergio Cortella que você compartilhou: “Somos professores do século XX, ensinando alunos do século XXI através de um modelo educacional e estrutura do século XIX”.*

*Me fez lembrar uma fala do professor José Pacheco, segundo o qual, se um homem fosse congelado no século XVIII e acordasse hoje, ele não reconheceria celular, elevador e uma série de outras tecnologias, mas ele com certeza reconheceria uma escola. Os alunos mudaram, mas a escola não conseguiu acompanhar essas mudanças e acho que quem mais sente esse descompasso é o professor (Milena).*

Ao responder uma professora experiente, ela sugere que a socialização (o interagir e o relacionar-se) são fundamentais na vida do ser humano, pois é a partir dessas interações que o ser humano aprende e se desenvolve:

*Olá Sônia, tutores e colegas,*

*Gostei muito da sua fala: “a escola não é só um espaço de ensino sistematizado, mais sim um espaço privilegiado de múltiplas interações, local onde formamos e somos formados”.*

*Entendo o interagir e o relacionar-se como ações fundamentais na vida do homem. Não importa a idade ou o momento que esteja vivendo, o homem necessariamente estabelece relações e interage, senão com os outros, com a natureza ou consigo mesmo e precisa tirar aprendizados dessas interações para evoluir (Milena).*

Além da forma como ela compreende a interação, Milena também diz que se interessa pelo brincar, pelo lúdico. Isso por ser percebido nos comentários, em que ela responde uma professora iniciante e uma licencianda que não faz parte da pesquisa:

*Olá professora,*

*A sua fala me lembrou algumas inserções que realizei nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 4º ano. As crianças até respeitavam as aulas e faziam as lições, mas ansiedade da turma pela aula de Educação Física era enorme. Toda hora as crianças perguntavam se o professor já tinha chegado e quando finalmente chegava a hora da aula elas faziam o trajeto da sala de aula para a quadra numa alegria que chegava a comover.*

*Aos poucos comecei a entender a ansiedade pelas aulas de educação física. Na sala de aula as crianças eram cobradas por silêncio e disciplina, sentavam enfileiradas, mal podiam interagir com o colega, o brincar ficava restrito a hora do recreio e, ainda assim, elas não podiam fazer qualquer tipo de brincadeira (correr, por exemplo, não era permitido).*

*Eu gosto muito das propostas pedagógicas que buscam integrar o educar e o brincar, utilizando brincadeiras e jogos, como a Mariana destacou (Milena).*

É possível notar que, aqui, as opiniões de Milena são parecidas com as de Daniela, pois ambas demonstram não ter preferência pelo ensino tradicional, destacam que preferem outros modelos de ensino e comentam sobre como a falta de liberdade dos alunos (obediência, controle, disciplina, submissão etc.) parece não ajudar na aprendizagem deles. Ao interagir com uma professora iniciante, ela diz:

*Olá Amábile, tutores e colegas,*

*Também acho excelente esse espaço, essa possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e experiências e aprendizado.*

*Acho que não existe uma única forma de ensinar. Às vezes uma determinada metodologia/estratégia funciona para uma turma e não com a outra, aliás, às vezes funciona para um aluno, mas não para outro.*

*Vamos tomar como exemplo nós mesmos, alguns de nós preferem e aprendem melhor lendo um texto, outros assimilam melhor lendo uma imagem (gráfico, ilustração, quadro, tabela, etc.), outros preferem vídeos, outros preferem escrever (fazer anotações, sínteses, etc.) ou participar de discussões em fóruns. Alguns preferem fazer atividades individuais, outros preferem atividades em grupo.*

*Justamente pelo fato de não sermos iguais, de aprendermos de formas e em ritmos diferentes se fazem necessárias diferentes formas de ensinar, você não acha?*

*Aí está um grande desafio para o educador, desenvolver esse repertório de estratégias e conhecer seus alunos para saber quando usar cada uma*

*delas ou combinar mais de uma estratégia. E acho que só a experiência proporciona isso, por isso, assim como você me sinto insegura e sinto a necessidade de buscar aperfeiçoamento (Milena).*

Aqui ela reconhece que não existe uma única forma de ensinar, porque não existe uma única forma de aprender. Afinal, as pessoas não são iguais. Ela acrescentará mais informações sobre isso no seguinte comentário, respondendo a uma professora experiente:

*Concordo com você e complemento sua fala trazendo à tona outro grande desafio: a avaliação. Não adianta reconhecer os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, respeitá-los e valorizá-los e, no final, avaliar todos da mesma forma. E, infelizmente no sistema educacional brasileiro é fortemente pautado em avaliações padronizadas (Milena).*

Ou seja, para ela, além de existir diferentes modos de ensinar, – porque diferentes pessoas aprender de diferentes maneiras – então, a avaliação também não pode ser padronizada. Ainda sobre o mesmo assunto, ao interagir com um dos tutores da ReAD, o tutor disse que, se considerarmos que os alunos têm formas e ritmos de aprendizagem diferentes, então, esses alunos também expressam o que aprenderam de diferentes maneiras. Portanto, o tutor tem como opinião a de que é necessário levar em consideração as produções dos alunos. A respeito disso, Milena disse:

*Olá tutor e colegas,*

*Sem dúvida, o respeito às produções das crianças não é apenas importante, é fundamental. E esse tem sido um dos meus aprendizados na realização do Estágio na Educação Infantil.*

*Aprendi a não pensar em objetivos, mas em intencionalidades da parte do professor e expectativas da parte do aluno.*

*Em várias ocasiões percebi que enquanto a tutora regente estava propondo uma atividade algumas crianças pareciam estar dispersas e mesmo desinteressadas da atividade e depois, nos momentos livres, observei estas mesmas crianças reproduzirem ou imitarem uma brincadeira, uma música ou uma dança nas quais elas não pareciam interessadas no momento em que foram apresentadas pela professora. Ou seja, mesma quando não participa da atividade a criança aprende seja observando ou apenas ouvindo e expressa esse aprendizado de diferentes maneiras (Milena).*

Milena diz que aprendeu a “não pensar em objetivos”, mas sim, pensar em “intencionalidades”, por parte do professor. Essa fala gera questionamentos, porque os objetivos (neste caso, objetivos educacionais) são intencionalidades. O que será que Milena quis dizer com isso? De que forma ela compreende o que sejam objetivos e o que sejam intencionalidades? Pois, a partir de seu comentário, parece que ela não compreende que objetivos são a mesma coisa que intencionalidades. E, se ela aparentemente não possui



clareza sobre o que são os objetivos, este pode ser um indício de que ela talvez não tenha clareza sobre o que é o planejamento.

Após a análise das contribuições de Milena, a próxima licencianda é Mara. Ela se apresenta em sua narrativa inicial:

*Bom dia pessoal, é um prazer trocar experiências com vocês.*

*Desde muito cedo me identifiquei com a carreira docente. Na escola sempre tirava boas notas, especialmente em matemática e como muitos dos meus colegas tinham dificuldades na disciplina, eu os ajudava a estudar quando as provas estavam se aproximando. Os livros e cadernos sempre foram e são até hoje meu passatempo predileto. Deixo qualquer coisa para ler um livro, um artigo, um panfleto, uma revista, enfim... Foi assim que percebi que a busca pelo conhecimento é infinita, pois quanto mais você busca mais você precisa procurar.*

*Porém, a sociedade nos abre um leque de possibilidades e de escolhas e às vezes optamos por aquela que no momento mais se adéqua às nossas necessidades. Por esse viés, acabei deixando de lado o sonho de fazer faculdade de matemática, pois passei em um concurso público para exercer cargo de Oficial de Justiça no poder judiciário. Como achava que minha vida financeira estava resolvida, os estudos ficaram em segundo plano.*

*Mas quando corre na veia o sangue da docência não há quem dê jeito. Comecei a dar aulas de reforço de matemática como voluntária no Orfanato de minha cidade. Lá conheci o sentido de ensinar e de aprender, pois como menciona Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Não no sentido restrito de ensinar e aprender, mas no sentido amplo de ensinar e aprender com as pessoas, com a história das pessoas, com a identidade das pessoas, com a singularidade de cada um. Se já sabia que a docência era minha profissão de coração, ali tive a certeza disso.*

*A pedagogia na verdade veio de forma atravessada. Como não tinha tempo para frequentar uma faculdade presencial optei por uma à distância e a UFSCar oferecia essa possibilidade, porém, não tinha o curso de Matemática nessa modalidade e acabei optando pela Pedagogia. Hoje já estou no sétimo semestre e pode dizer que se veio de forma atravessada encaixou-se muito bem no meu perfil, estou adorando.*

*Minha experiência em sala de aula se restringe aos estágios supervisionados. Em Educação Infantil estagiei em um maternal, já no Ensino Fundamental em um quinto ano. Gosto dos pequenos, porém, se tivesse que escolher, escolheria os últimos anos do ensino fundamental, é com os maiores que me sinto mais à vontade e onde pareço me realizar.*

*Atualmente estou dando aulas particulares de matemática para alunos do fundamental ao ensino médio e também estou prestando serviços voluntários no reforço de matemática em projeto de entidade filantrópica, a qual tem parceria com a Prefeitura da cidade.*

*Minhas expectativas com a ReAD são grandes, por que penso que na troca de experiências podemos enxergar novos olhares, além dos nossos e através destes tracejar novos caminhos além dos já trilhados, especialmente na área educacional.*

*Por enquanto é isso... (Mara).*

As primeiras informações que podem ser destacadas são: assim como a Bruna, ela também adora ler e, assim como Bruna, Renata e Milena, a docência é um sonho, ou seja, ela gosta da carreira e se interessa por ela (principalmente por dizer que a docência é a “profissão do coração”). E, assim como Bruna, Renata e Daniela, ela também gosta de aprender e buscar conhecimento. Porém, a peculiaridade de Mara é gostar de lecionar uma disciplina em especial: a matemática. Mas, por não ter conseguido se tornar professora de matemática, ela optou por seguir a carreira docente ao cursar Pedagogia.

Mara compreende que, ao ensinar, é possível aprender. E que, ao aprender, também é possível ensinar; demonstrando que ela compreender o processo de ensino-aprendizagem. Porém, não apenas no “sentido restrito de ensinar e aprender, mas no sentido amplo de ensinar e aprender com as pessoas, com a história das pessoas, com a identidade das pessoas, com a singularidade de cada um”. Ou seja, assim como a Milena, ela sugere que as pessoas aprendem em interação umas com as outras (socialização). Em outro momento, ao reagir as postagens de duas professoras (uma iniciante e uma experiente), ela diz:

*Olá Pâmela e Sofia,*

*Ufa!!! Que bom ler o desabafo de vocês quanto à desmotivação dos profissionais da educação, inclusive, esse foi um dos temas que surgiu quando da elaboração do meu projeto de TCC. Sempre me perguntava o porquê da desmotivação dos professores e a resposta que me vinha era a falta de amor à profissão. O que levou esses profissionais a abraçarem uma profissão que é tão relevante para a construção da nossa sociedade que não seja o amor à ela?*

*Novamente vou compartilhar com vocês um relato, esse do professor Clóvis Barros Filho:*

*“O professor é alguém que ama fundamentalmente, porque ensina, porque reduz a ignorância, porque alarga o repertório, porque faz pensar melhor, porque faz sorrir, porque faz viver melhor e portanto, o professor ou ama o seu aluno ou está fazendo o trabalho equivocado”.*

*E é bem o que a Pâmela falou: “antes que minha profissão se torne um peso para mim e um prejuízo para meus alunos, procurarei outra ocupação” (Mara).*

Novamente, ela traz fortemente a questão de que é necessário amar a docência para ser professor – ou, pelo menos, para ser um professor comprometido, e que não seja

desmotivado. Em outro momento, ao interagir com uma professora iniciante ela comenta sobre como ela percebe que a metodologia do ensino de matemática é feita no curso de Pedagogia. É possível perceber que ela também faz críticas ao modelo “tradicional e decoreba” (lembrando que Milena e a Daniela criticam o modelo tradicional, de forma geral) que ainda é usado para se ensinar matemática:

*Bom dia Regina,*

*Acabei de relacionar em minha lista de livros indicados para leitura este que você mencionou, pois ainda não tive a oportunidade de apreciá-lo.*

*Realmente nossa teoria sobre a matemática muda bastante quando cursamos a Pedagogia e nos deparamos com a matemática como disciplina da grade curricular, pois aprendemos a ensinar de uma forma que não se relaciona em nada com o método tradicional da decoreba.*

*Uma das coisas que mais me marcou nessa disciplina do curso foi a questão de que tudo na matemática precisa ser demonstrado. A partir disso fica muito mais simples para o aluno compreender o que e porque está fazendo aquilo.*

*Outra coisa interessante é sua menção acerca do professor ter que correr atrás para poder dar conta da disciplina e atender ao seu alunado. Muitas vezes vejo docentes que não querem pegar um 4º ou 5º ano porque acham que não conseguirão atender às demandas dessas séries na disciplina matemática. Porém, acredito que o professor precisa estar sempre se atualizando, buscando novas possibilidades o que, com certeza, lhe renderá bons frutos.*

*Parabéns pela dedicação (Mara).*

Além disso, neste comentário ela revela o que pensa sobre desenvolvimento profissional docente: o professor precisa estar sempre buscando novas possibilidades e se atualizando.

Ao comentar sobre temas como disciplina e indisciplina, ela responde a uma licencianda que não faz parte da pesquisa. Ela revelou o que mais a motivou para escolher o tema de seu TCC (além da relação entre a desmotivação de alguns professores e a falta de amor a docência):

*Olá Mônica, prazer em conhecê-la!*

*Olha só, também faço Pedagogia pela UAB - UFSCar e meu polo é exatamente em [...], porém não moro na cidade. Estou no sétimo semestre, quase acabando, ufaaaa.*

*Os estágios supervisionados realmente são experiências extraordinárias. Aprendemos participando e observando. Observar nos faz refletir sobre questões que nos consomem.*

*Para mim, uma dessas questões está relacionada à disciplina. Penso que a expressão das crianças, sejam elas corporais ou orais, demonstram como elas veem o mundo e não interpreto a conversa e o movimento como indisciplina. Também penso que a autoridade do professor não deve ser confundida com autoritarismo. O estágio em Educação Infantil me fez refletir muito sobre isso e esse também foi um dos temas que surgiram para a elaboração do projeto de TCC.*

*Aproveite bastante os estágios, pois além de nos ensinarem muito, eles te darão, futuramente, subsídios para a escolha de seu tema de pesquisa (Mara).*

Ela compreende que a expressão das crianças/alunos não é indisciplina e que o professor deve ter autoridade, porém, não deve ser autoritário. É possível dizer que essa compreensão tem relação com as críticas que as licenciandas vêm fazendo ao ensino tradicional: um ensino em que os alunos precisam ter disciplina, ordem, obediência. Além disso, nesse comentário ela afirma que o estágio faz com que o graduando possa aprender participando e observando, e que essa observação leva a reflexão. Isso possui relação com as falas de outras licenciandas, que também consideram que o estágio é fundamental para a formação docente. Em outro momento, ela comenta o que foi dito por uma professora experiente:

*Olá Sofia,*

*Muito interessante sua trajetória e a forma como você vê a docência.*

*Todo ano uma norma turma e um novo desafio, isso para mim é visão empreendedora. Ainda hoje assisti a um vídeo em que o orador coloca em cheque a atuação do professor e achei interessante compartilhar com vocês um pouquinho do que ele falou:*

*“Professor, o senhor não está dando aula para um bimestre ou um trimestre, o senhor não está dando aula para um sexto ano, o senhor está dando aula para um brasileiro que em 2050 vai mandar neste país” (LEANDRO KARNAL). (Mara)*

Aqui ela revela acreditar que a escola não deve ensinar – apenas – os conteúdos escolares, mas sim, que o professor e a escola devem formar o cidadão. Essa concepção também é citada pela licencianda Helena, que será apresentada agora:

*Meu nome é Helena, tenho 38 anos de idade, nasci e fui criada em uma cidade pequena chamada [...], não muito longe daqui, mas, vim para São Carlos no final de 2005 junto com meu marido em busca de melhores condições de vida.*

*Iniciei meus estudos no ano de 1984, com seis de idade, no pré-primário – como era conhecido na época. Concluí o ensino fundamental e médio todo em uma única escola chamada E.E. Primeiro e Segundo Grau [...].*

*Meus professores, com exceção de alguns, eram excelentes. Eram carinhosos, atenciosos e rígidos quando precisavam. Todos os alunos da minha sala tinham bastante respeito por eles e eles retribuía. Na minha época o ensino, na maioria das disciplinas, era feito através de perguntas e respostas que a gente tinha que decorar para sermos avaliados. Tive disciplina de Educação Moral e Cívica e também de OSPB que hoje não existem mais. Tinha épocas que todos os dias cantávamos o hino-nacional antes de entrar na sala. Todos os alunos se reuniam no pátio da escola em filas cada sala com seu professor e todos tinham que saber de cor e salteado a letra do hino. Também por vários anos tive que usar jaleco e uniforme e quem não fosse vestido ficava para fora, não entrava enquanto não estiver uniformizado. Lembro de uma vez que esqueci meu jaleco. Consegui entrar, mas nos momentos em que fiquei fora da sala de aula tive que ficar no banheiro para que ninguém da direção ou algum inspetor me visse. Também tive professores que iam dar aula só para vender passagens de alguns passeios que estava promovendo ou vender livros obrigatórios nas disciplinas e que ele mesmo ia buscar, por isso saía mais barato, quase todo mundo comprava dele. Imaginem, ele dava disciplina de ciências. Até hoje não me conformo com as aulas que não tive por falta de ética dele. Quanta coisa deixei de aprender por causa disso!*

*Quando cheguei no que hoje é o ensino médio, queria ir para o CEFAM, mas meu pai não deixou, disse que queria que eu trabalhasse durante o dia e estudasse a noite, por isso optei por fazer o Colegial. E assim foi, trabalhava durante o dia e estudava a noite. Não tive professores a quem quero seguir exemplo, com exceção de dois ou três que eram bons. Mas nesta escola, os melhores professores davam aulas durante o dia.*

*Quando terminei, fiz um curso Técnico em Secretariado, em uma ETC por não me achar capaz de passar em um vestibular para cursar uma faculdade.*

*Passei anos sem voltar para a escola e em 2011 prestei o ENEM e hoje sou aluna do nono período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Quando comecei a faculdade também engravidei e por isso desde o quarto período não faço todas as disciplinas e de agora em diante vou ser uma aluna fora de perfil.*

*Assim como na minha infância aqui na faculdade tenho excelentes professores e também outros que não são tão bons assim. Mas as melhores experiências são aquelas vivenciadas no estágio. A professora a quem acompanhei me dava liberdade para trabalhar com as crianças em quase todos os dias em que estive com ela. Trabalhei produção de texto, contação de história, construímos um livro com parlendas criadas pelas crianças e ilustrado por elas. Era uma turma de segundo ano e foi uma experiência realmente formadora.*

*A minha escolha pela docência, penso que iniciou ainda na adolescência quando meus colegas classe iam à minha casa para que eu ensinasse matemática. Tive professores a quem hoje espero conseguir seguir exemplos sendo firme e amorosa ao mesmo tempo.*

*Sobre a ReAD espero que me proporcione momentos de formação com através de exemplos de pessoas que provavelmente não conhecerei pessoalmente, mas que mesmo distantes poderemos trocar experiências e refletir juntos sobre nossas ações no dia a dia.*

*Vejo hoje a escola como uma instituição que se preocupa muito com as avaliações externas, mas que também tem que formar o cidadão em sua totalidade. Tem que se preocupar se aquela criança é bem cuidada, ensinar bons princípios, cuidar do processo de socialização e ainda preparar para o mercado de trabalho (Helena).*

Ao descrever as qualidades dos docentes que lhe deram bons exemplos sobre o que é um bom professor, ela destaca que um bom professor deve ser carinhoso e atencioso, deve respeitar os alunos e ser rígido quando for necessário. Ela também criticou um professor que não agia com ética em sala de aula, pois ele não estava comprometido em ensinar, mas sim, em vender coisas. Ou seja, assim como outras licenciandas, ela reconhece que professores podem servir como bons ou maus exemplos para os futuros docentes.

Assim como Mara, Helena também começou a se interessar pela docência devido a matemática: Helena disse que a escolha pela docência se deu quando seus colegas iam até sua casa para que ela lhes ensinasse o que sabia sobre matemática. E, também como a Mara, Helena também acredita que a escola tem como função formar o cidadão, o indivíduo em sua totalidade (e não apenas se preocupar somente com conteúdo escolar ou avaliações externas). Isso também fica claro quando ela responde uma professora iniciante:

*Olá Fabiana! Me identifiquei com a sua trajetória profissional pois, atualmente trabalho como agente educacional em uma CEMEI aqui de São Carlos, mas iniciei esta função trabalhando em uma EMEB e tal função me proporciona momentos de muita aproximação e alegria com as crianças. Penso que é de suma importância que todos os que trabalham em uma instituição escolar devem trabalhar junto para suprir as necessidades de nossas crianças que hoje, a escola se vê obrigada a cumprir para a formação de um indivíduo como um todo. Iniciei esta função no mesmo ano (2012) em que passei no ENEM para cursar Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (Helena).*

Finalmente, ao responder o que foi dito por outra licencianda (que não participa da pesquisa), ela comenta sobre a importância do estágio. Ou seja, a maioria das licenciandas citaram o estágio como sendo uma fonte fundamental para a aprendizagem da docência:

*Olá Roberta! Também estou vivendo a experiência de estágio e, durante todo o curso de graduação também acho que este momento é o melhor de todos e nos trás experiências incríveis. Abraços (Helena).*

Diante do que foi exposto até o momento, a análise das narrativas e respostas das licenciandas mostra que seus comentários e opiniões vão – quase sempre – na mesma direção, ou em direções semelhantes. O que foi apresentado até agora foram as apresentações feitas pelas licenciandas, em que elas apresentam não apenas a si mesmas, mas também, revelam o que pensam.

É possível perceber que, durante este primeiro fórum de discussão, as licenciandas relacionam as suas histórias de vida, bem como suas trajetórias escolares, com os motivos pelos quais elas optaram pela carreira docente e por cursar Pedagogia. O que significa que os assuntos abordados neste fórum e os dados produzidos pelas licenciandas estão inseridos no Eixo 1 - Histórias de vida e primeiras aproximações com a docência. O primeiro dado que é mostrado por meio dos diálogos revela que cada uma das trajetórias possui aspectos que as torna únicas, porém, - de forma geral - a maioria das licenciandas diz ter sido boa aluna, ou então, que gostava de estudar, aprender e/ou de estar na escola. Isso pode ser um indício de que - para elas - para se tornar professor, é necessário ter sido um bom aluno e/ou gostar de estudar. Este também é um indício que explica o porquê delas terem optado pela Pedagogia: elas gostam de estudar, ou elas são boas alunas, portanto, elas gostam e/ou se identificam com o ambiente escolar e o estudo; assim, elas acabaram optando por cursar uma graduação que estivesse relacionada ao estudo, à educação.

Além disso, suas histórias de vida e a razões que as levaram a procurar a carreira docente também revelam a forma como as graduandas compreendem a docência em si.

B) Compreensões manifestas na apresentação inicial: concepção de docência, de professor, de escola e de formação docente

Os dados produzidos durante o diálogo intergeracional do fórum de apresentação inicial aos colegas encaixam-se no Eixo 1 (“Histórias de vida e primeiras aproximações com a docência”) justamente por conterem informações sobre como as graduandas articulam suas trajetórias escolares e de vida com a escolha pela docência. Porém, ao relatarem sobre como compreendem o que é ser professor (ou o que é a docência), as licenciandas também revelam dados que podem ser encaixados nas diferentes categorias do Eixo 2 (“Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD”).

Começando pela forma como as graduandas compreendem a docência, as concepções que elas apresentam podem ser divididas em duas subcategorias:

(i) Concepção de docência como algo determinista/inatista: a maioria das licenciandas parece estar inclinada a compreender a docência como algo determinista, ou

seja, a docência vista como uma predisposição natural, como se a pessoa tivesse que “nascer para ser docente” – no sentido de algo latente que já existiria dentro da pessoa – então, a docência seria algo que já está dentro da pessoa e que ela só precisaria “pôr para fora”. Aqui, a docência também pode ser vista como uma missão, ou um dom, ou algo que está no sangue (ou no DNA). Dentre as 7 licenciandas que participam da pesquisa, 4 delas fizeram comentários que refletem essa concepção: Daniela (“docência como missão”, “nascer para ser docente”), Mara (“a docência como a profissão do coração”, “a docência que está no sangue”), Camila (ela não escolheu a docência, mas sim, foi a docência que a escolheu) e Bruna (despertar a professora que já havia dentro dela, por ter a docência como um sonho).

(ii) Concepção da docência como um sonho: como o próprio nome sugere, trata-se da docência como sendo um sonho a se realizar, um objetivo a ser alcançado. As licenciandas que declaram que tinham como sonho ou objetivo se tornar professoras são: Bruna (ela claramente disse que este era o sonho de seu pai, e que acabou sendo o sonho dela, também), Renata (ela também disse que tinha o sonho de ser professora, e que ficou feliz quando pôde trabalhar como inspetora de alunos), Mara (ela disse que a docência está no sangue, que a docência é a carreira que ela gosta e que é necessário ter amor a docência). Milena e Helena não deixam claro que elas têm a docência como um sonho, porém, – apesar de não terem utilizado a palavra “sonho” – elas disseram que se tinham interesse em se tornar professoras. Helena disse que tinha vontade de se tornar professora desde a adolescência, e que não teve a oportunidade de cursar CEFAM. Milena disse que sempre teve interesse pela área de Educação, mas que só teve a oportunidade de cursar Pedagogia depois de ter começado a trabalhar em uma área que dependia de conhecimentos pedagógicos.

Portanto, as licenciandas revelam que, ou a docência é um sonho (ou objetivo) a ser realizado, ou a docência é algo que já está pré-determinado, como se fosse destino, missão ou “algo que está no sangue”. Esses seriam os motivos que levaram elas a optar pelo curso de Pedagogia, e é a forma como elas relacionam suas trajetórias de vida e de escola com a docência (ou o desejo de se tornar docente). Aliás, as concepções que elas possuem sobre a docência revelam o que elas já pensavam sobre a docência antes mesmo de iniciar a licenciatura: afinal, se elas já tinham a docência ou como um sonho/objetivo ou como algo inato/pré-determinado, isso significa que elas carregam essas concepções sobre a docência desde antes de ingressar na graduação, uma vez que foram essas concepções que as levaram a optar pela Pedagogia. E, aparentemente, apesar das licenciandas já estarem cursando



Pedagogia há algum tempo, elas não parecem ter modificado a forma como elas compreendem a docência, pois elas ainda apresentam as mesmas concepções sobre docências que elas possuíam antes de cursar a licenciatura.

Além das concepções acerca da formação docente e aprendizagem da docência, elas também dialogaram sobre suas compreensões sobre o que é ser professor e suas concepções sobre escola:

(iii) Concepções sobre professor: aqui, as licenciandas comentaram sobre quais as características que um professor deve ter. Existe a possibilidade de elas terem aprendido essas concepções durante o curso de Pedagogia, uma vez que o curso proporciona que seus graduandos aprendam sobre o que é a docência e como se tornar professor. As características mencionadas foram as seguintes: (a) o bom professor é aquele que está aberto as mudanças e as possibilidades, que busca inovar e não imitar maus exemplos para não repetir o que não funciona (Daniela); (b) o professor não pode ser tímido, porque ele tem que lidar com o público (Bruna); (c) o bom professor é aquele que possui ética, é carinhoso, atencioso, respeitoso, mas rígido quando necessário. (Helena); (d) o bom professor é aquele que ama ser professor, que ama o que faz, pois assim ele será dedicado (Mara); (e) o professor tem como função preparar o aluno para que ele se torne um bom cidadão, ou seja, formar o cidadão em sua totalidade (Mara e Helena); (f) o professor deve sempre se atualizar e procurar desenvolver novas práticas (Mara); (g) o bom professor é aquele que não delimita e nem controla os alunos (Daniela e Milena); (h) o bom professor é aquele que desenvolve um vasto repertório de estratégias e que conheça seus alunos para saber quando usar cada uma dessas estratégias e práticas.

(iv) Concepção de escola: como o próprio nome sugere, este item trata sobre a forma como as licenciandas compreendem a escola. Existe a possibilidade das licenciandas terem aprendido essas concepções devido a junção de dois fatores: terem estudado em escolas durante a infância e juventude, e estarem inseridas no curso de Pedagogia, que lhe ensina sobre a escola e seu funcionamento, bem como aspectos da educação escolar. Algumas das ideias mencionadas são: (a) críticas a alguns dos aspectos do modelo tradicional de ensino, como a rigidez, controle, disciplina (Daniela, Milena e Mara – esta última não fez uma crítica direta, mas disse que não interpretada as atitudes de crianças como sendo indisciplina); (b) a escola precisa sofrer mudanças, pois a sociedade e os alunos mudaram (Milena, Daniela); (c) a escola como sendo uma causa pela qual vale a pena lutar

(Renata, Daniela); (d) a escola (e o professor) tendo como função não apenas ensinar conteúdo escolar, mas também, formar o indivíduo, o cidadão (Helena, Mara).

Apesar das narrativas e relatos das licenciandas sobre suas vidas e trajetórias escolares encaixarem-se no Eixo de análise 1, o conteúdo do diálogo que ocorreu nos fóruns de apresentação contém dados que se encaixam no Eixo de análise 2 (e suas categorias), pois as licenciandas revelaram quais são suas concepções de formação docente (aprendizagem da docência) e concepções de desenvolvimento profissional docente etc. Isso porque, como estavam inseridas no curso de Pedagogia, provavelmente se apropriaram de discussões referentes a esses temas durante o curso. Os aspectos sobre formação docente que foram discutidos até agora foram os seguintes:

(v) O estágio como sendo muito importante na formação do futuro professor, estágio como fonte de aprendizagem e inserção na prática (estes aspectos foram destacados de forma direta por praticamente todas as licenciandas: Bruna, Camila, Helena, Daniela, Mara, Renata);

(vi) O desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência como algo que ocorre ao longo da carreira (Mara disse que o professor precisa sempre se atualizar, Milena comenta que o repertório de práticas e estratégias que o professor necessita para lidar com diferentes demandas se desenvolver ao longo da carreira);

(vii) A escola, os alunos e a sociedade estão mudando. Assim, a ação docente também muda, o que significa que a formação para a docência também deveria sofrer transformações (Daniela e Milena);

(viii) O professor precisa aprender a articular teoria e prática, ou então a aprendizagem precisa ter foco mais na prática do que na teoria (Bruna e Milena);

(ix) A aprendizagem da docência por meio da observação de professores, sejam eles os professores do estágio ou aqueles que lecionaram para nós ao longo da escolarização (Bruna, Helena e Daniela).

A análise que foi apresentada nesta seção trata-se de uma análise parcial dos dados produzidos pelas licenciandas na ReAD, uma vez que a análise foi feita apenas com os dados produzidos no primeiro fórum da rede de aprendizagem. Como foi dito anteriormente, os dados analisados até o presente momento consistem nas apresentações feitas pelas

próprias licenciandas em suas narrativas iniciais ou respostas aos colegas (complementando as narrativas iniciais).

#### 4.2. Eixo 2 - Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD

##### A) O início da docência e suas características

Após as licenciandas terem tido a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida e trajetórias escolares no fórum de apresentação aos colegas, elas participaram de um fórum cujo objetivo era debater sobre o início da docência e as características desse período da carreira docente. Como as licenciandas ainda não atuaram como docentes – sendo que suas únicas aproximações com a docência ocorreram durante os estágios supervisionados ou caso elas trabalhem na escola como funcionárias (que é o caso de Helena, Renata e Camila) – elas comentam sobre o início da docência tendo como base um artigo que foi recomendado para proporcionar as discussões.

Ao discutir sobre o início da docência emergiram temas como a sobrevivência, choque de realidade, formação como com contínuo, isolamento docente, período de descoberta apareceram no segundo fórum da ReAD. Os dados foram divididos em diferentes categorias de análise:

(i) Compressões sobre formação docente: a aprendizagem da docência como um processo contínuo

É possível perceber que as licenciandas são bastante coerentes: elas continuam a tratar – neste novo fórum – sobre questões que elas trouxeram ainda no primeiro fórum da ReAD. Por exemplo: no primeiro fórum, Mara já dizia que o bom professor é aquele que se mantém atualizado (sugerindo que a aprendizagem da docência se dê em um processo contínuo). No segundo fórum, ela mantém a mesma opinião. Além disso, quem também aparenta compreender que a aprendizagem da docência ocorra de forma contínua é Daniela. Estas constatações podem ser observadas nas seguintes falas:

*Gostei bastante da tríade “apoio da coordenação e colegas de trabalho e cursos de especialização”. Penso que os cursos de especialização representam um grande avanço, pois, em uma sociedade que traz informações e inovações constantes e velozes, não podemos ficar parados no tempo (Mara).*

*Nossas lutas e batalhas começam ainda na universidade e perduram para sempre, pelo que vejo nos relatos das colegas, mas desde o início, vamos nos preparando para todas elas e com isso, nos fortalecendo para enfrentá-las da melhor maneira possível, não é mesmo!?” (Daniela).*

(ii) A aprendizagem da docência e relação teoria-prática

Aqui, Milena defende a ideia de que a formação (inicial) docente deveria focar mais sobre as questões relativas à prática docente:

*Às vezes me pego refletindo sobre o curso de pedagogia e penso que há uma preocupação muito grande com teorias em detrimento da prática, como por exemplo, didática, estratégias de resolução de conflitos, entre outras. Não estou desmerecendo a teoria, acho ela muito importante para fundamentar a prática. Sei também que não existe receita de bolo, mas às vezes, lemos e ouvimos muitas críticas sobre como não fazer, mas poucas orientações e possibilidades do que pode ser feito efetivamente no dia-a-dia pelo professor (Milena).*

*As experiências vivenciadas durante a nossa trajetória escolar nos marcam em nossa atuação profissional. Eu sinto falta no curso de Pedagogia de discutir estratégias didáticas, porque entendo que não basta o professor dominar o conteúdo, ele precisa desenvolver estratégias que despertem a curiosidade do aluno e que o levem a se apropriar desse conhecimento (Milena).*

Daniela, por sua vez, não afirma de forma direta que a formação (inicial) docente deveria focar mais na prática. Porém, ela dá a entender que valoriza a aprendizagem a respeito da prática e experiência docentes pois, na seguinte narrativa, ela demonstra estar feliz por estar em um espaço em que se fala sobre a experiência docente:

*Que bom podermos trocar experiências – principalmente no meu caso, que sou graduanda ainda – assim, ao lermos textos esclarecedores como este e nos depararmos com as constatações da realidade docente, temos a oportunidade de nos prepararmos melhor, psicologicamente e teoricamente também (Daniela).*

(iii) Estágio e formação docente: o estágio como sendo o *locus* onde ocorre o primeiro choque de realidade

E, em outro momento, Daniela e Renata (em fóruns diferentes) sugerem que o estágio seria o local onde ocorre o primeiro “choque” de realidade, sendo também o local que proporciona o encontro entre teoria e prática:

*Justamente, o estágio nos proporciona o primeiro choque de realidade. Já realizei 130 horas de estágio na educação infantil. Foi muito difícil no início, por diversos motivos. Mas logo percebi que essa é a missão do estágio: proporcionar esse “encontro” entre teoria e a prática. No próximo semestre vou realizar no ensino fundamental I e já me sinto um pouco mais preparada, também por nossas trocas aqui (Daniela).*

*O que quero dizer com isso é que o início da docência e as primeiras experiências com estágio podem envolver dificuldades e insegurança em relação à postura a ser adotada em sala de aula, pois ficamos no dilema entre o que aprendemos na Universidade e as práticas cotidianas observadas. Buscar uma aproximação entre esses dois pontos para conseguir transformar a teoria em prática é uma das diversas dificuldades, tanto para licenciandos quanto para professores iniciantes (Renata).*

*Acho que a própria experiência do estágio contribui para amenizar esse “choque de realidade”, pois nestas inserções vivenciamos situações que evidenciam a complexidade do cotidiano escolar e nos levam a refletir. As experiências e práticas vivenciadas e proporcionadas no estágio “são de extrema importância e necessidade, pois evidenciam situações concretas do cotidiano da sala de aula” (FRAGELLI, 2011, p.73)”; “Realmente o tempo de estágio é curto para dar conta de nos preparar para o enfrentamento de todas essas agruras dos anos iniciais. Mas, o estágio contribui à medida que é o primeiro momento a provocar o enfrentamento entre a teoria e a prática e provocar reflexões, [...] (Milena).*

*Como licencianda, só é possível destacar algumas impressões e sentimentos vivenciados durante as atividades de estágio, pois ainda não atuo como docente. Ainda assim, ao ler o texto de Lima et. al. (2007), percebi que as características nele descritas se assemelham aos sentimentos vivenciados durante a realização do estágio – principalmente na atividade de regência. Acredito que muitas características descritas no texto já estão presentes no nosso imaginário mesmo durante a formação, ou seja, já apresentamos essas dúvidas e anseios antes de iniciar a prática docente [...] (Renata).*

Tanto neste subitem (iii) quanto no subitem (i) – “compressões sobre formação docente: a aprendizagem da docência como um processo contínuo” – as graduandas compreendem a aprendizagem da docência da mesma forma que os autores que foram abordados no fórum da ReAD sobre o início da docência: compreendem como um processo contínuo, bem como compreendem que a formação inicial docente é o período em que

ocorre a transição entre estudante e professor. Elas mesmas sugerem que o estágio seria o local em que ocorre uma inserção a docência mais próxima da realidade de trabalho docente, ao sugerirem que as experiências práticas no estágio poderiam servir como uma forma de choque de realidade e/ou uma prévia sobre como será a fase de sobrevivência na docência. Desta forma, é possível compreender que as falas da licenciandas são coerentes com o que diz a literatura que fora recomendada como sugestão de leitura para promover diálogo intergeracional de um dos fóruns:

A formação de professores é aqui entendida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. O início da carreira constitui, então, um dos momentos desse *continuum*, que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a idéia de que esse momento daria “o tom” da constituição da trajetória. [...] A autora considera como principal característica da fase de inserção na docência a passagem de estudante a professor, que começa já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais (LIMA et al., 2007, p. 141).

(iv) Compreensões sobre o início da carreira docente: o apoio de profissionais da educação como sendo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor iniciante

Para que seja possível combater o choque de realidade (como foi descrito nas narrativas mostradas no item acima), seria necessário o apoio dos pares e dos demais profissionais da escola:

*Acredito que o acolhimento da equipe para o professor em início de carreira é tudo, com uma equipe que lhe acolha, ele com certeza não terá medo de perguntar e sanar as suas dúvidas e dificuldades, afinal trabalhamos com o coletivo escolar, não? (Camila).*

É possível perceber que, tanto para combater ou amenizar o choque de realidade, tanto para combater o isolamento docente (que é abordado no eixo 2), as licenciadas falam a respeito da relação entre escola (funcionários e profissionais da educação) e professor:

*Boa noite, Fabiana e Camila. Concordo com vocês e principalmente com a Fabiana quando coloca que precisamos de alguém que nos acompanhe no sentido de dar feedback das nossas práticas. Penso que essa é a função do Professor Coordenador, mas por conta de tantas tarefas que esse profissional vem assumindo dentro da escola, fica um pouco difícil acompanhar e orientar não só as práticas não só de iniciantes, mas de todos professores da escola (Helena).*

*Penso que o início de carreira, seja em qualquer profissão, é sempre complexo, pois envolve uma gama de sentimentos, como medo, angústia, aceitação, nervosismo, ansiedade, por isso mesmo é o momento que mais precisamos de apoio. No entanto segundo Lima et al. (2007, p. 144) o sentimento de solidão “[...] é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período”. Mas convém destacar que apesar da falta de apoio institucional, os professores acabam achando solução para a solidão junto a seus pares, bem como destaca Lima et al. (2007, p. 150) “mesmo sem o suporte institucional, as professoras mostraram que buscaram apoio em colegas, fossem elas mais experientes ou não” [...] No relato de experiência da atividade 1 pontuei que tive o apoio de todos os agentes da unidade escolar onde fiz o estágio do E. F. , incluindo professores, diretora, coordenadora e funcionários. E isso vem demonstrar o que mencionou a tutora, que dependendo da escola e do contexto, essa fase acaba sendo amenizada pelo apoio institucional (Mara).*

*Como já dito aqui, o apoio da gestão escolar – direção e coordenação pedagógica – é fundamental, podendo ser até mesmo decisivo para quem está no início de carreira. Imagine, uma professora chegando em sua primeira escola, sem experiência, sem conhecer os alunos e comunidade, com dúvidas em relação aos conteúdos e metodologia e sem poder contar com o apoio da gestão. Deve ser muito difícil e é triste saber que é comum na realidade das escolas (Renata).*

#### (v) Concepções sobre professor

Na categoria “concepção sobre professor” do subitem anterior (“Compreensões manifestas na apresentação inicial: concepção de docência, de professor, de escola e de formação docente”), as licenciandas já haviam revelado um pouco sobre como elas compreendem o que é ser professor. Porém, elas haviam revelado essas informações dentro do contexto da apresentação aos colegas da ReAD. Aqui, elas fornecem outros dados sobre como elas compreendem o professor, dentro de outro contexto: reflexões sobre o início da carreira docente.

Para pelo menos uma das licenciandas, o professor tendo como papel não apenas ensinar conteúdo, mas sim, sendo um profissional que também ensina sobre valores morais:

*Há um tempo atrás assisti um vídeo sobre formação moral. A pesquisadora entrevistada apontava o papel da escola na formação moral do aluno e a importância do professor estar atento a essas situações de conflitos para intervir da forma correta. Ela citou um exemplo no qual uma criança foi até a professora chorando porque um coleguinha o havia chamado de cintura de ovo, a professora então, voltou-se para criança que havia xingado e perguntou por que ele tinha feito aquilo se o outro era seu amigo. A pesquisadora ressaltou que, com essa intervenção, a mensagem*

*oculta transmitida pela professora foi que, se for amigo não pode xingar, mas se não for amigo, tudo bem. Diante disso, percebemos a importância da formação moral para o professor, pois ele ensinará ao aluno muito mais do que conteúdos, mas também valores morais (Milena).*

Aqui, as licenciandas abordam a questão do entusiasmo que o professor iniciante possui quando ingressa na carreira, e uma delas dizendo que o bom profissional da educação não fica estagnado na zona de conforto:

*[...] O entusiasmo no início é comum e é possível que uma certa rigidez e dificuldade de aceitar o novo seja comum às professoras mais experientes (Renata).*

*É bem como você falou, no início da carreira os novatos chegam entusiasmados e não podem deixar que velhas práticas modifiquem seu perfil. Isso por vezes me desanima porque muitos colegas insistem em dizer que esse entusiasmo passa com o tempo e tudo se acomoda, mas é justamente nessa zona de conforto que não pretendo ficar (Mara).*

*Concordo com você quando coloca que no início da carreira, e acrescento que também durante os estágios na faculdade, estamos cheios de entusiasmo e vontade de fazer diferença para que o ensino aprendizagem de nossos alunos seja nossa principal motivação. E esse é um ponto positivo e essencial (Helena).*

(vi) A questão do isolamento docente como parte da realidade profissional

Outro assunto que é discutido dentro da temática da profissionalidade docente é o isolamento do professor. A respeito desse assunto, as licenciandas realizaram os seguintes comentários:

*Pelo que pude perceber, se, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no início da docência, tivermos um apoio, uma base institucional, uma união entre toda a comunidade escolar, a construção da docência se torna menos “traumatizante”, certo? Embora tenha percebido que a realidade não é bem essa, os profissionais são um tanto individualistas, existe uma disputa, ou uma certa competição, o que torna o professor iniciante solitário e o processo mais doloroso, talvez (Daniela).*

*De acordo com o material lido, há trechos em que se cita a SOLIDÃO que o educador passa. Isto é comum, uma vez que os pais muitas vezes não participam da vida escolar dos filhos, porém só se fazem presentes em momentos críticas. Tentando ir resolver o problema já direto com a diretora em vez de passar pela professora, sendo esta mãe só sabendo do quadro negativo comportamental do filho (Bruna).*



*Outro aspecto importante citado no texto e que eu acho que afeta profissionais iniciantes em qualquer área, não apenas na docência é o medo de frustrar as expectativas. No caso do professor acho que é ainda pior porque ele acaba ficando em uma posição na qual a sua atuação é julgada pelos alunos, pelos pais dos alunos, pela gestão e até mesmo por seus pares. Acho que isso contribui ainda mais para aumentar o sentimento de insegurança, solidão e isolamento destacado pelo texto (Milena).*

É curioso perceber que os motivos pelos quais elas acreditam que o isolamento docente ocorra estejam relacionados com: competitividade (Daniela diz que os profissionais parecem ser individualistas e que existiria uma disputa), falta de apoio e reconhecimento da comunidade escolar (Bruna sugere que o isolamento pode ser causado pela falta de apoio, compreensão e participação dos familiares dos alunos), o professor como sendo um profissional que está em uma posição que permite ser julgado por todos os outros atores sociais (questão destacada por Milena).

(vii) Concepções sobre escola

Novamente, na categoria “concepções sobre escola” do subitem anterior (“Compreensões manifestas na apresentação inicial: concepção de docência, de professor, de escola e de formação docente”), as licenciandas já haviam fornecido alguns dados a respeito da forma como elas compreendem a instituição escolar. Elas haviam apresentado algumas de suas concepções dentro do contexto da apresentação aos colegas da ReAD e, aqui, elas fornecem maiores dados a respeito disso, dentro do contexto de debate sobre o início da carreira docente.

Milena, assim como Helena e Mara no fórum anterior, sugere que uma das principais funções da escola é formar cidadãos:

*Mas, sendo um dos principais papéis da escola formar cidadãos, a partir do momento que a criança ingressa na escola, cabe à mesma não apenas alfabetizá-la, mas favorecer o seu desenvolvimento também no que diz respeito aos aspectos sociais, afetivos e até mesmo morais, pois a escola atuará como um dos principais espaços de interação para a criança e, conseqüentemente de conflitos, fazendo necessária a realização de escolhas, de tomadas de decisões, diálogo e negociação, habilidades importantes para a convivência em sociedade (Milena).*

No seguinte trecho escrito por Renata, ela dá a entender que o modelo de ensino tradicional não é o seu favorito (assim como outras graduandas, como a Milena e a Daniela, por exemplo):

*Quando comecei a desenvolver o meu projeto de intervenção tive muita dificuldade, pois queria desenvolver uma atividade que fosse significativa para os alunos, que acompanhasse o planejamento da sala, mas deveria estar de acordo com o que eu acredito também. A prática da professora da sala é bastante tradicional (e não quero aqui criticar sua prática) onde os momentos de interação entre os alunos e de participação direta deles nas aulas são raros. Quando pensei em realizar uma regência com atividades como roda de conversa, brincadeira e interação, fiquei insegura de apresentar a proposta e isso ser mal interpretado, ou até mesmo que a professora não aceitasse o plano por ter uma metodologia diferenciada da sua. Entretanto, a reação da professora foi extremamente positiva. Apesar de nossas posturas serem diferentes, mas não contrárias, pude contar com seu apoio a todo momento, e com isso aprendi muito (Renata).*

Como foi possível perceber diante das análises feitas, as licenciandas tiveram um avanço em suas discussões por meio do diálogo intergeracional: elas incorporaram as questões que foram abordadas no artigo sobre o início da carreira docente, e compreenderam que as características dessa fase estão relacionadas ao choque de realidade, isolamento docente e necessidade de apoio. Mas, algumas delas ainda trazem consigo elementos que já haviam sido mencionados no fórum anterior como, por exemplo, a licencianda Renata ter revelado que talvez não se identifique muito com o ensino tradicional, questão essa que já havia sido mencionada antes. Ou, então, a questão de que o professor não pode ficar estagnado, que havia sido dita pela licencianda Mara.

De certa forma, isso é visto como algo positivo, pois mostra que seus discursos possuem coerência e que elas conseguem relacionar o que já sabiam (o que já haviam dito em outro momento) com o assunto em debate neste novo fórum. Elas também trazem elementos novos, como a compreensão que elas possuem sobre o que pode causar o isolamento docente, revelando concepções que elas possuem a respeito da relação professor-escola, professor-professor e professor-comunidade.

## B) A escolha pela docência

Após se apresentarem para seus respectivos grupos na ReAD, discutiram sobre as características do início da docência e comentaram sobre vivências no estágio, as graduandas tiveram a oportunidade de dialogar – novamente – sobre a escolha pela docência.

Para promover a discussão nos fóruns, foram apresentados dois vídeos para os participantes da ReAD, que tratam sobre assuntos relacionados a essa temática. Os participantes deveriam assistir aos vídeos e comentar sobre o que viram, relacionando o conteúdo dos vídeos com suas aprendizagens e o motivo que levou a eles(as) próprios a escolher a docência como profissão (embora as contribuições teóricas do campo de formação de professores utilizadas nesta pesquisa indicam que a docência ainda está se constituindo como uma profissão, as licenciandas dialogaram sobre os motivos que as levaram a escolher a docência como sendo aquilo com o que se quer trabalhar).

É interessante perceber que, apesar de existir uma separação entre as temáticas do Eixo 1 e Eixo 2, é possível que assuntos e/ou temas que já haviam sido trabalhados no Eixo 1 voltem a aparecer durante as análises voltadas para o Eixo 2. Pois, muitas vezes, as licenciandas têm que resgatar, mencionar novamente alguma coisa que já haviam revelado durante as apresentações iniciais que fizeram aos colegas, para que seja possível relacionar essas informações com outros conteúdos trabalhados durante a ReAD.

Por esse motivo, as análises das narrativas que se encaixam dentro do Eixo 1 também apresentam dados que podem ser encaixados no Eixo 2. Pois, desta vez, as licenciandas não dialogaram sobre a escolha pela docência apenas pela perspectiva de suas escolhas pessoais (ou seja, os motivos que as levaram a fazer essa escolha), como haviam feito ao realizarem sua apresentação aos colegas. Agora, a discussão desse assunto fez com que as graduandas articulassem e/ou relacionassem os aspectos pessoais que as levarem a optar pela docência com o conteúdo dos vídeos apresentados pela ReAD – que tratam sobre quais aspectos e/ou motivos levam as pessoas a optarem pela carreira docente –, podendo também relacionar suas histórias de vida e escolhas pessoais com outros conteúdos trabalhados durante a graduação e/ou na ReAD.

Começaremos com a narrativa inicial de Mara, que também aproveitou para responder à narrativa de uma colega:

*Olá Cecília e demais colegas,*

*Como pudemos ver nos vídeos propostos para apreciação, a escolha pela profissão docente apresenta uma característica fundamental que “é querer ser professor, porque a quantidade de elementos para dizer que não seja ou não queira é muito grande, difícil de ser vencida”. No entanto, como você mesma mencionou, muitas pessoas acabam escolhendo essa profissão por falta de opção. Então cabe perguntar se a opção pela profissão docente tem sido escolhida pela facilidade de ingresso na universidade e*

*acesso ao mercado de trabalho. Se essa resposta for afirmativa, não seria esse um dos motivos para ainda nos depararmos com professores desmotivados, desinteressados, pouco reflexivos e ainda adotando práticas pedagógicas ultrapassadas?*

*Ainda cabe analisar a narração do excerto do livro de Érico Veríssimo “Caminhos Cruzados” onde a professora relata sobre o prazer de ensinar sem carrancas, sem gritos, com amor, muito amor...*

*Isso me fez recordar de um trecho da música “Under Pressure” que gostaria de compartilhar com vocês:*

*“Por que não podemos dar ao amor mais uma chance. Por que não podemos dar amor. Dar amor, dar amor, dar amor, dar amor. Pois o amor é uma palavra tão fora de moda. E o amor te desafia a se importar com as pessoas no limite da noite. E o amor desafia você a mudar nosso modo de nos preocupar com nós mesmos. Esta é nossa última dança...”*

*Penso que tem faltado esse sentimento tanto pela profissão quanto pelos alunos.*

*Abraços*

*Referências*

*Música: Under Pressure. Queen. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/queen/under-pressure-feat-david-bowie-traducao.html>. Acesso em 01/07/2016 (Mara).*

Mara, assim como em outros momentos, reforça a ideia de que é necessário ter amor a docência, é necessário querer ser professor e que – segundo ela – um dos possíveis motivos que levam os docentes a serem desmotivados e desinteressados se deve a esses docentes provavelmente não amarem ou não terem sentimento pelo o que fazem ou pelos alunos. Ela mostra que é capaz de relacionar as suas opiniões com os vídeos assistidos e com uma letra de música. Aparentemente, a afetividade é bastante presente no discurso de Mara pois, ao comentar sobre a história de vida de uma professora iniciante, ela trata sobre aspectos relativo à afetividade e educação:

*Oi Lúcia*

*Que linda a sua história, adorei!!!!*

*Ainda não tenho experiência em sala de aula a não ser através dos estágios supervisionados e trabalhos voluntários, mas assim como você acredito que o respeito mútuo precisa ser construído entre professores/alunos sem que o papel de cada um seja distorcido.*

*Trabalhar com afetividade parece ser uma saída para isso. Como faço trabalho voluntário, especialmente em projetos, onde a maioria das crianças são carentes em vários sentidos, percebo o quanto essa atitude faz diferença. Muitas delas se rotulam como “burras” (foi exatamente essa a palavra usada por algumas), demonstrando a baixa autoestima que as*

*persegue. Isso caracteriza a desmotivação pela aprendizagem e a consequente marca de aluno ruim, que só bagunça, que atrapalha a aula, enfim... Precisamos desconstruir essa ideia que elas fazem de si mesmas.*

*Continue pensando como pensa hoje, mesmo quando o tempo correr contra você, porque sua experiência nos trouxe muitas dicas importantes acerca da profissão docente (Mara).*

Possivelmente este é um dos motivos pelo qual Mara insiste na necessidade de se ter amor a profissão, amor a docência: ela realiza trabalho voluntário como professora de matemática (ela já havia comentado sobre isso no fórum de apresentação) e notou que a afetividade faz a diferença, pois percebeu que as crianças com as quais lida são “carentes em vários sentidos”. Ela cita que a autoestima dessas crianças é baixa, o que indica que elas são carentes afetivamente, pois provavelmente elas não aparentam ser valorizadas e isso parece impactar em seu desempenho com os estudos. Mas, será que é realmente necessário gostar da docência (gostar do que faz) para ser um bom professor – ou, pelo menos, ser um professor que não seja desmotivado? Será que a única forma de fazer com que um docente seja engajado é por meio da afetividade (gostar da docência, gostar dos alunos)?

Além de ter comentado anteriormente que havia certa facilidade para ingressar na graduação em Pedagogia, Mara também fala sobre a facilidade para ingressar na carreira docente. Ela falou sobre isso ao responder a um comentário de uma pessoa que dizia que havia muitos docentes em sua cidade que não estariam atuando em suas áreas específicas (por exemplo, professores de Biologia atuando na Educação Infantil, ou Pedagogos atuando no 9º ano do Ensino Fundamental). A pessoa que havia feito esse comentário também disse que a categoria docente havia se transformado em “curral eleitoral do legislativo e executivo, cada um com sua cota de professores, se tornando uma banalização”. A partir desses comentários, Mara menciona outro problema que faz com que docentes acabem não atuando em suas áreas específicas: a rotatividade de professores nas escolas. Segundo Mara, tanto a facilidade para ingressar na docência (bem como a facilidade em ingressar na graduação em Pedagogia) quanto a rotatividade de professores (que faz com que outros profissionais exerçam o cargo de docente) acabam causando uma “banalização da profissão”:

*Acredito que na maioria das cidades, a história se repete. Quando fiz estágio em Administração Escolar me deparei com professores de Educação Física que substituíam professores de Matemática. Em conversa informal com o diretor da escola fui informada que uma das grandes dificuldades enfrentada na unidade era o excessivo número de professores faltantes, o que exigia a procura de substitutos imediatos, uma*

*vez que eram avisados em cima da hora e acabavam não conseguindo chamar profissionais da área específica, especialmente na área de exatas.*

*Aqui na minha cidade a rede municipal contratou um número expressivo de professores por RPA o que acarretou multa para o prefeito por descumprir a lei que elucidava sobre o assunto.*

*A verdade é que muitos profissionais encontram facilidades para adentrar na área da educação. Penso que isso acaba também, assim como você mencionou, banalizando a profissão (Mara).*

Já em outro momento, Mara responde a uma tutora da ReAD, dialogando a respeito de aprendizagem e ensino de conteúdos. É interessante perceber que ela faz citações de textos que não foram utilizados na ReAD, o que significa que ela consegue relacionar o conteúdo do diálogo intergeracional (que ocorre nos fóruns) com as aprendizagens que realiza ao longo do curso de Pedagogia:

*Bom dia tutora e demais colegas,*

*Considero que não basta ao professor saber os conteúdos a ser ensinado, apesar que, sem essa condição, também não é possível ensinar.*

*Quanto a isso Tancredi (2009, p.23) aborda as especificidades do trabalho docente voltados para os anos iniciais da escolaridade, nomeando esse profissional como “generealista”, dada a diversidade de componentes curriculares que deverá ensinar. E esclarece que saber “o conteúdo específico dos diferentes componentes da grade curricular no nível e diversidade indicados continua a ser a chave mestra para ensinar”.*

*Mas se isso não basta, é preciso também saber como ensinar, ou seja, possuir domínio dos conhecimentos didáticos. E isso reside na transformação do conhecimento científico em conhecimento para ensinar. Um exemplo bem prático a esse respeito está naquele professor que sabe muito, mas não consegue transmitir seu conhecimento de modo que os alunos compreendam.*

*Abraços; Mara.*

*Referências: TANCREDI, Regina Puccinelli. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p. (Coleção UAB-UFSCar) (Mara).*

Ela também faz mais citações do mesmo texto em outra resposta, relacionando o conteúdo do texto com outra temática: a possibilidade dos estudantes aprenderem por meio de diversas fontes (que não sejam apenas a escola e os livros), devido ao avanço das TIC, e o papel do professor diante dessas mudanças na sociedade (e na escola). Portanto, o comentário de Mara é corente com outros autores – como Kenski (2015) e Marcelo (2002) – que, inclusive, fazem parte da base teórica da presente pesquisa.

*Bom dia a todos,*

*Nos dias atuais, com o avanço dos meios de comunicação e informação, a responsabilidade do professor aumenta, pois os alunos têm a possibilidade de buscar novidades que muitas vezes o professor ainda não tomou conhecimento, mesmo sendo relacionado ao seu campo de atuação.*

*Quanto a isso Tancredi (2009, p. 22) pontua que “[...] muitos conteúdos podem ser incorporados aos currículos escolares, mesmo que de forma assistemática, por serem trazidos para a sala de aula pelos alunos”.*

*Com isso, o professor precisa se atualizar continuamente, pois sua aprendizagem vive em constante construção/reconstrução.*

*Abraços; Mara.*

*Referência: TANCREDI, R.P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p. (Coleção UAB-UFSCar) (Mara).*

Partido para a análise das narrativas/respostas de outra licencianda, Renata – em sua narrativa inicial – acredita que as pessoas tornam-se docentes ou porque querem (porque é o sonho dessas pessoas), ou por ser uma opção mais fácil, uma vez que as condições para ser professor no país não seriam animadoras. Vale lembrar que Renata é, inclusive, uma dessas pessoas que têm a docência como um sonho, como pode ser percebido em suas narrativas de apresentação aos colegas.

*Boa noite, colegas e tutoras,*

*Os vídeos indicados demonstram vários fatores que influenciam a escolha pela profissão docente, a vocação é um deles. Um ponto que me chamou a atenção foi quando um professor entrevistado afirma que querer ser professor é o principal motivo para essa escolha, pois temos vários motivos para não querer ser professor, portanto, o querer ser professor é o que vai impulsionar essa decisão.*

*Realmente as condições para a profissão docente no nosso país são pouco animadoras e essa escolha acaba sendo motivada muitas vezes ou por um sonho, ou por ser uma opção mais fácil. Contudo, essa aparente facilidade que pode existir no momento do ingresso na universidade ou durante a formação (cursos menos concorridos nas universidades públicas e mais baratos nas universidades particulares) contrasta com a realidade do exercício da profissão e mostra que desde a formação inicial a profissão docente é desvalorizada (Renata).*

Em outro momento, Renata interage com sua colega Mara: ela concorda que a falta de professores – e a forma como esses docentes são inseridos – é um problema que necessita de maior atenção e pensa em uma sugestão sobre como resolver essa questão. Em sua narrativa inicial, Renata havia dito que as condições de trabalho para os docentes no Brasil não pareciam animadoras; desta vez, ela reforça a ideia de que é necessário investir em melhores condições de trabalho para os docentes:

*Olá Mara,*

*Eu acredito que a falta de professores é um grande problema em todas as redes e isso dificulta muito o trabalho nas escolas. Quem acaba perdendo sempre é o aluno.*

*Acredito que as redes de ensino deveriam dar maior atenção a esse problema, cuidando da substituição do professor de forma mais planejada e analisando a longo prazo os motivos das ausências, tentando diminuí-las, investindo em melhores condições de trabalho para os professores, por exemplo (Renata).*

Como já foi dito em sua apresentação aos colegas, Renata trabalha como funcionária na escola (inspetora) e estuda para se tornar professora. Ela comenta com uma colega que ela “se encontrou” na escola, tanto como funcionária quanto como professora, pois ela vê sentido em seu trabalho:

*Boa noite, Mônica,*

*Assim como você, eu também me “encontrei” na escola, tanto no trabalho que realizo atualmente, quanto nas experiências de estágios e inserções diretamente na sala de aula. Falamos muito na aprendizagem com sentido para os alunos e acredito que ver sentido naquilo que se faz, ou seja, ver sentido no seu trabalho como educadora também é essencial (Renata).*

Em outros dois momentos, Renata dialoga com uma professora iniciante, mostrando que compreende a aprendizagem e desenvolvimento da docência como sendo algo contínuo – algo que está coerente com a base teórica utilizada nesta pesquisa – e comentando, também, que acredita que educadores não devem reproduzir o que está posto, mas sim, devem ser comprometidos e buscar ideias novas:

*Boa noite, Lúcia,*

*Você toca em um ponto que também considero bem importante, que é a flexibilidade. Acredito que como já discutimos na atividade anterior, a formação do professor é contínua e novos aprendizados e experiências podem mudar as nossas concepções. Saber que não precisamos ter certeza de tudo sempre e que nada é imutável exige abertura e flexibilidade.*

*Vamos nos falando (Renata).*

*Olá Lúcia,*

*Confesso que já presenciei situações parecidas com a que relatou, de profissionais com novas ideias receberem críticas ou ter suas ideias rejeitadas porque vai exigir mais trabalho, mais envolvimento e comprometimento. Fico feliz pela sua insistência. Devemos sim ser fiéis àquilo que acreditamos. Sei que o trabalho docente exige muito, muito mesmo e as vezes reproduzir o que está posto é mais fácil do que ir além, mas não nos formamos educadoras para isso. Não é mesmo? (Renata).*



A próxima graduanda que terá suas falas analisadas é Milena. Em sua narrativa inicial, ela começa dialogando com uma colega licencianda (cujas narrativas não puderam ser analisadas nesta pesquisa), dando maiores detalhes sobre sua trajetória e comentando também sobre o conteúdo assistido em um dos vídeos:

*Boa noite a todos,*

*Assim como a colega Mariana, ainda não atuo como docente. A minha experiência se restringe às vivências do Estágio na Educação Infantil e uma curta experiência dando aulas em um curso técnico/profissionalizante.*

*Lembro que desde pequena queria ser professora, mas muitas pessoas me desmotivavam. Mais tarde acabei abraçando as oportunidades que apareceram na área de Tecnologia da Informação e acabei seguindo nessa área. Mas sempre quis trabalhar com Educação.*

*A curta experiência que vivenciei como instrutora de um curso técnico/profissionalizante na área de Informática me fez sentir na pele algumas das agruras que discutimos no fórum anterior, principalmente insegurança e solidão.*

*E foi aí que senti a necessidade de me preparar melhor, por isso ingressei no curso de Pedagogia. Senti que eu acabava reproduzindo muito daquilo que vivenciei enquanto aluna e que precisava desenvolver um repertório de habilidades e estratégias para conhecer melhor os alunos, suas características e maneiras de motivá-los, de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas (Milena).*

*Boa noite Mariana e colegas,*

*O relato da professora demonstra desespero e sentimento de impotência diante da indisciplina. É triste chegar a este ponto. Daí a importância dos cursos de formação de professores associarem teoria e prática. E a importância dessa teoria não se restringir a conceitos, mas ações que possam ser aplicadas na prática. Nesse sentido, acho que a psicologia pode ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. O que vocês acham? (Milena).*

Ela revela que decidiu cursar Pedagogia para se preparar melhor para lecionar em cursos profissionalizantes/técnicos, e que sempre se interessou pela área de Educação, admitindo que possui o sonho de ser professora desde criança. Disse que a experiência que teve como instrutora fizeram com que ela percebesse que ela reproduzia muita coisa que havia vivenciado na escola. É interessante perceber que tanto Milena quanto Renata comentaram sobre o mesmo assunto: reprodução de conteúdos ou reprodução daquilo que se vivenciou.

Assim como em discussões que ocorreram em outros fóruns, Milena reforça a ideia de que a formação docente não deve ser muito teórica; e que a teoria não deveria apenas abordar conceitos, mas sim, deveria tratar de ações que possam ser aplicadas na prática.

Em outro momento, Milena comenta a fala de uma professora iniciante que disse que havia um grupo de professores que apoiam uns aos outros e trocam experiências. Isso é um indício de que Milena vem realizando aprendizagens na ReAD, por ser capaz de relacionar a fala dessa professora iniciante com o assunto que foi tratado em outro fórum de discussão:

*Boa noite Simone e colegas,*

*Que bacana a sua experiência. Acho que essa parceria, esse compartilhamento de saberes e dúvidas com outros professores enriquecem muito a nossa prática, sem falar que ajuda a enfrentar aquelas agruras que comentamos no fórum anterior, como a insegurança e o sentimento de solidão, não é mesmo? (Milena)*

Por fim, ela comenta a respeito da história de uma professora, que foi contada por outra colega da ReAD. Assim como Mara, Milena também acredita que é válido que a escola e os professores tratem sobre a parte emocional e/ou sentimental: Mara comentou sobre a importância da afetividade na educação, enquanto Milena acredita que a escola deve se preocupar em desenvolver aspectos emocionais, além dos cognitivos.

*Boa tarde Joice e colegas,*

*Que atitude lamentável, vindo de um educador. Acredito que isso deixa marcas profundas que acabam sendo levadas para a vida adulta. Muito provavelmente, as dificuldades de aprendizado que a sua colega professora tem hoje ou tinha quando criança estão relacionadas aos aspectos emocionais e não aos cognitivos. Essas agressões afetam a autoconfiança, provocam insegurança e medo. E acho que todos nós tendemos a evitar e fugir de tudo o que nos deixa inseguros, de tudo que nos provoca medo (Milena).*

*Boa tarde Joice e colegas,*

*Concordo com você, e acredito que essas marcas não apenas são lembradas como afetam o aprendizado negativamente. Acho que essas agressões verbais ou físicas matam a curiosidade, a vontade de aprender, a criatividade, a autoconfiança e a autoestima.*

*Acredito que a escola deve se preocupar não apenas em desenvolver os aspectos cognitivos, mas também, eu diria até principalmente, os emocionais (Milena).*

Ao analisar a narrativa inicial de Daniela, ela fornece algumas informações que já havia mencionado em sua apresentação aos colegas, e também fornece maiores detalhes a respeito de sua trajetória:

*Olá colegas e tutoras,*

*Assim como vimos no início do primeiro vídeo, eu nunca planejei ser professora; nunca o quis. Tanto que tentei fazer o magistério à partir do segundo ano e odiei. Sim, parei de estudar no meio do ano porque não gostei mesmo. Depois voltei e fiz o colegial normal. Na idade de cursar uma universidade, me casei e não o fiz. Alguns anos mais tarde, já com dois filhos, comecei a fazer cursinhos para prestar vestibular em outras áreas, como jornalismo, publicidade e marketing. Mas em universidades públicas não consegui entrar e nas particulares não tinha condições financeiras. Foi quando fiquei sabendo que a UFSCar tinha alguns cursos à distância; por se tratar de uma universidade federal, fui conhecer as opções de cursos e, o único que se enquadrava no meu perfil, era o de Pedagogia, por ser na área de humanas. Apesar de parecer estar desmerecendo a profissão, hoje, digo que não poderia ter escolhido outra profissão. Não teria como exercer outra, ser professora estava escrito no meu destino, eu é que não sabia, não havia descoberto ainda. Contrariando uma das falas do Prof. Celestino (UNESP/Marília) no vídeo, que diz "... para ser professor, tem que querer". Hoje percebo, embora ainda estudante, o quanto essa profissão é nobre e importante. Me sinto professora na essência, na alma (Daniela).*

Como pode ser percebido, ela ainda reforça a ideia de que a docência é algo inato, desta vez dizendo que é algo que está em sua alma. O mais curioso é que, em outro momento (dentro do mesmo fórum de discussão), ela cita uma frase de Paulo Freire que contradiz a ideia de que a docência seria algo inato, algo que já estaria predestinado, pois ele dizia que ninguém nasce marcado para ser professor, que ser professor é algo que se aprende:

*Olá colegas e tutora,*

*Quanto à desmotivação que alguns profissionais mais experientes passam aos mais novos, como eu, por exemplo, acredito que este curso esteja nos preparando melhor para enfrentarmos tais situações.*

*Quanto aos pré-requisitos ou perfis necessários para ser um professor, tem uma frase do mestre Paulo Freire que define bem: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática".*

*O que significa que, assim como toda profissão, ser professor exige esforço, dedicação e busca por conhecimentos constantes (Daniela).*

Em outro comentário, Daniela se identifica com as falas de Bruna e outra colega, que não se imaginavam como professoras tempos atrás, mas que hoje em dia, se encontraram na docência:

*Olá colegas Sandra e Bruna,*

*Temos em comum, além do fato de não termos planejado ser professoras, a maneira como passamos a enxergar a profissão após vivenciarmos experiências com a docência. Talvez, por conta de um olhar preconceituoso, advindo do período colonial – que por sinal perdura até os dias atuais – mas que bom que pudemos ver o quão sublime é nossa profissão, a que forma todas as outras! (Daniela)*

O comentário de Daniela, acima, é uma resposta à narrativa inicial de Bruna no fórum (dividia em duas partes):

*Bom dia colegas!!! Bom em algum momento já havia dito que ser professora não era minha primeira opção de profissão, mas a falta de dinheiro me fez optar por este caminho, uma vez que passei no vestibular da UFSCar. Mas hoje, cursando Pedagogia, realizando os estágios vejo que estou no caminho certo e não me arrependo de ter persistido nele. Vejo o carinho que o professor tem por seus alunos e o reconhecimento que os pais e a comunidade tem sobre o ensino de qualidade que nós oferecemos (Bruna).*

*Olá meninas! Bom, como disse o sonho de ser professora era algo do meu pai. Antes não me “achava” na área, e atualmente não vejo a hora de começar trabalhar. Só vivenciando o estágio, já me empolguei. Sim, com certeza um professor enfrenta muitas dificuldades, porém também há muitos retornos (por exemplo carinho e reconhecimento por parte das crianças e de familiares), mas falando de dificuldades, isto encontramos em toda profissão (Bruna).*

Bruna também comenta sobre os vídeos que assistiu e relaciona o que viu com sua trajetória pessoal, tanto durante a escolarização quanto durante experiências de estágio. Ela revela que sua trajetória escolar, o apoio dos pais e seus parentes professores fizeram com que ela tivesse gosto por estudar. Também chama a atenção o comentário que ela fez a respeito de uma experiência de estágio: para ela, ser uma professora “ditadora” (autoritária) e rígida e/ou tradicional demais e que não trabalha com o lúdico são aspectos negativos.

*Como o vídeo ressalta que nossa docência é baseada por nossas trajetórias pessoais. Sobre a trajetória que tive durante meu tempo na escola, não tenho o que reclamar. Sempre tive excelentes professores, incentivadores, que estavam sempre dispostos a preparar aulas diferentes e instigadoras. Também sempre contei com a ajuda e apoio dos meus pais, que nunca se ausentaram. Sempre estavam comigo na realização da tarefa de casa. Auxiliando e ajudando (no possível) quando surgiam as dúvidas. Outro fator que ajudou muito na minha formação foi ter uma família*

*repleta de professores e isto os tornou meus espelhos. Acho que todos estes fatores me tornaram uma pessoa mais esforçada e dedicada com os estudos.*

*Bom, a respeito da desmotivação e descrença por parte de professores que atuam a mais tempo, isto é notório não apenas no vídeo, e sim, muitas vezes em sala de aula. Por exemplo na escola em que estagiei, havia uma professora (muito boa), porém um pouco ditadora. Gostava que as crianças ficassem em ordem e fileiras. Estas não podiam se quer virar um pouquinho a carteira para o lado que ela já reclamava. Outro fator que me chamou a atenção, é que para esta educadora trabalhar o LÚDICO era algo que irritava ela, algo desnecessário, uma perda de tempo (Bruna).*

Por fim, Bruna interage com uma professora experiente. O que chama a atenção é a forma como ela compreende o professor: para ela, “ser professor é escrever a história do futuro”.

*Olá Ana Carolina, tudo bem? Achei que muito interessante seu depoimento, e hoje imagino que quando se juntam devem ter muitos assuntos para conversar e trocar várias experiências. E é muito legal saber que hoje você não se acha em outra profissão. Pois ser professor é escrever a história do futuro (Bruna).*

Ao analisar a narrativa inicial de Camila (dividida em duas partes), ela comenta sobre os vídeos assistidos e sobre a sua escolha pela docência. Ela não forneceu maiores detalhes sobre a escolha, ela apenas disse que o já havia mencionado antes: que se encontrou na profissão ao se tornar funcionária de uma escola.

*Bom Dia! É muito interessante como o vídeos nos mostram os diferentes motivos que essas pessoas escolheram ser professores, alguns porque realmente se viam como professores desde crianças, já outros como a mulher que viu as amigas ficarem viúvas decidiu cursar uma faculdade, e acabou optando por uma licenciatura, porém independente das razões todos acabaram se apaixonando pela profissão (Camila).*

*Bom Dia! Falando a respeito da escolha da profissão, o pensar em ser professora aconteceu comigo quando fui trabalhar em uma escola municipal na parte administrativa e simplesmente me apaixonei pela área da educação, então como eu digo, eu não escolhi, eu fui escolhida (Camila).*

Ela comenta sobre o conteúdo de um dos vídeos, sugerindo que, ao ingressar na docência, o professor iniciante espera contar com apoio, e não com exemplos negativos sobre o que é ser professor:

*Bom Dia! Quanto ao relacionamento com os demais docentes, acredito que a professora recém-formada que encontrou uma colega que dizia como beliscar os alunos sem deixar marcas deve ter sido muito traumático,*

*pois quando você chega em uma escola recém formada, sem experiências, você espera ter alguém com quem você possa contar para ensinar-lhe a como trabalhar, alguém com quem tirar as dúvidas, alguém que lhe mostre como trabalhar da maneira correta, e não uma pessoa que machuque as crianças ao invés de protegê-las (Camila).*

Camila interage, também, com um professor iniciante. Para ela, o conhecimento é cumulativo:

*Bom Dia, Paulo! Realmente, já passei por essa situação que você descreveu, “o como não entender o óbvio”, quando ajudava alguns colegas a estudarem para concursos públicos, mas isso, infelizmente, é sinal de uma aprendizagem defasada ao longo dos anos, pois o estudo é cumulativo, ninguém consegue realizar uma análise sintática de uma oração se não souber o que é um verbo antes de tudo, não é verdade? (Camila)*

Posteriormente, ela comenta brevemente a fala de sua colega, Helena. Camila compreende que a aprendizagem dos alunos é o fruto do trabalho docente:

*Bom Dia, Helena! Realmente, o ensinar é muito prazeroso, mas ver o aluno aprendendo é muito mais, pois é colher o fruto do nosso trabalho (Camila).*

O comentário acima – escrito por Camila – é uma resposta a narrativa inicial de Helena:

*Boa noite! Os vídeos nos mostram exemplos de pessoas que se realizam no exercício da docência e penso que será assim também comigo. Adoro estar dentro da escola e me realizo quando consigo ensinar algo a alguém. Apesar dos inúmeros desafios do início da docência, já apresentados por todos em outro fórum, a escolha pela docência se mantém viva e forte dentro de mim. Meu maior desafio em se tratando de conteúdos, penso que serão os de história e geografia, pois tive muitas dificuldades nessas disciplinas durante minha trajetória escolar (Helena).*

Helena interage com uma licencianda que não participa desta pesquisa, revelando que, por possuir pouca experiência adquirida nos estágios, sua inquietação seja saber ensinar e como fará isso. É um indício de insegurança:

*Olá Franciele! Não sou formada ainda, mas uma de minhas inquietações também é se quando estiver em sala se saberei ensinar e como o farei. Além da pouca experiência adquirida nos estágios, fui catequista por mais ou menos 12 anos e o que aprendi é que nunca se deve entrar em sala sem antes buscar conhecimento e preparar sua aula de forma que possamos aceitar a nossa condição de não saber tudo sempre (Helena).*

Ao interagir com uma professora iniciante, Helena compartilha uma experiência de estágio em que ela acompanhou um trabalho de sondagem e que ela acredita ser gratificante comparar e avaliar a evolução das aprendizagens dos alunos, sendo também uma forma de

autoavaliar o trabalho como docente. É interessante perceber que tanto Helena quanto Camila acreditam ser bom para o professor acompanhar a aprendizagem dos alunos, o que sugere que elas acreditam que a satisfação e a realização do professor se dá por meio das aprendizagens dos estudantes. Essa compreensão está coerente com o que diz Marcelo (2010, p. 16): os alunos como sendo o centro da motivação.

*Olá Fabiana! Quando fiz meu primeiro estágio de docência, a professora que acompanhei fez uma atividade de escrita que não é propriamente uma sondagem, mas tem quase que o mesmo objetivo. Lançou um tema para as crianças, era uma sala de segundo ano, e pediu para que todos escrevessem uma pequena redação sobre. Ela disse que gosta de fazer uma redação no início do ano, uma no meio e outra no final e que é muito gratificante comparar as produções e ver o quanto as crianças evoluíram.*

*Além de ser muito gratificante, também se torna uma autoavaliação para que saibamos se estamos realmente no caminho certo (Helena).*

Diante dos dados que foram construídos no diálogo intergeracional a respeito da temática “escolha pela profissão” – no caso, a escola pela docência – é possível perceber que as licenciandas já haviam comentado um pouco sobre a escolha pela docência logo em suas apresentações pessoais (que ocorreu no primeiro fórum da ReAD). Então, em muitas narrativas que foram apresentadas, as graduandas ou repetem suas histórias/trajetórias de vida a escolares ao falar sobre como optaram pela docência.

De forma geral, duas licenciandas mencionaram a aspectos sentimentais e/ou emocionais atrelados a educação: Mara menciona o trabalho com afetividade, ou seja, que o professor saiba trabalhar de maneira afetuosa, enquanto Milena fala sobre a importância de se trabalhar com aspectos emocionais, que seria tão importante quanto trabalhar a parte cognitiva. Duas licenciandas reconhecem que a motivação do professor está na aprendizagem de seus estudantes: Helena e Camila. Duas licenciandas reconhecem que a rotatividade de professores é algo que merece maior atenção: Mara e Renata. Renata e Mara reconhecem o trabalho docente como um contínuo.

C) O fazer docente: compreensões sobre a ação docente a partir de diferentes temáticas (planejamento e avaliação; diversidade e inclusão)

(i) Compreensões sobre planejamento e avaliação a partir de um Caso de Ensino

Os dados que serão aqui apresentados foram coletados a partir de um fórum de discussão em que todos os participantes da ReAD deveriam debater sobre questões e/ou aspectos relativos à planejamento e avaliação. Como foi dito anteriormente, cada módulo da ReAD abordava uma determinada temática relacionada a elementos da profissionalidade docente. No módulo 3, por sua vez, abordava aspectos relativos à planejamento e avaliação. Para fomentar os debates nos fóruns do Módulo 3, foi utilizado um Caso de Ensino que fora elaborado por uma das professoras experientes que participaram da ReAD.

O Caso de Ensino relata uma situação bastante peculiar: uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental – chamada Vânia – iria se tornar mãe e, portanto, entraria em licença-maternidade. Então, a professora substituta deveria criar um plano de ensino semanal de forma que se continue a trabalhar os mesmos conteúdos que a professora Vânia estava trabalhando com seus estudantes antes de se afastar da sala de aula temporariamente. Junto com a história do Caso do Ensino, havia detalhes sobre como a professora Vânia elaborada o seu próprio Plano de Ensino. O caso pode ser encontrado no anexo (Anexo A).

Com a elaboração do Caso de Ensino, foi possível realizar atividades como: fórum de discussão para debater o conteúdo do caso de ensino; uma tarefa em que os estudantes se colocariam no lugar da professora substituta e teriam que elaborar o Plano de Ensino solicitado; fórum de discussão sobre o processo de se planejar e avaliar. Serão abordados aqui os fóruns de discussão e o conteúdo que foi produzido neles.

As perguntas norteadoras do primeiro fórum de discussão do módulo 3 eram as seguintes: (1) Você teve dúvidas ao ler o relato da professora? Quais? Compreendeu os termos utilizados e as atividades propostas pela professora? (2) O que a professora levou em conta em seu Plano de Ensino inicial? (3) O que a professora Vânia necessitou fazer para chegar às alterações em seu Plano de Ensino? (4) 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? (5) Como se deu o processo avaliativo adotado da profa. Vânia? O que ela levou em conta? (6) Quais foram os aspectos ou informações considerados por ela em seus processos de decisão? (7) Está é uma prática adequada? Em quais circunstâncias? Por quê?

As perguntas deveriam ser respondidas em narrativas iniciais e, posteriormente, os participantes da ReAD poderiam interagir com os colegas, enviando comentários. A seguir,



serão apresentadas as narrativas iniciais da licenciandas, começando pelas respostas de Daniela:

*Olá colegas e tutora, gostei muito do relato do plano de ensino da professora. Muito bem detalhado.*

*1) Minhas dúvidas são técnicas mesmo, por ainda não ser formada. Por exemplo, ainda não aprendi sobre os termos pré-silábico, silábico, alfabético, mas consegui entender pelas explicações e exemplos;*

*2) A professora levou em consideração os conhecimentos prévios das crianças;*

*3) Após as avaliações e acompanhamento, a professora revê o plano de ensino, adaptando-o às necessidades observadas;*

*4) Língua Portuguesa: atividades de gênero textual (reescrita, produção de texto, leitura, interpretação,, revisão, ortografia e gramática)*

*Matemática: números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tabela e gráficos*

*Objetivos: A conquista, pelos alunos, da aprendizagem, à partir de sua realidade;*

*5) Os dados organizados em diferentes aspectos;*

*6) Os conhecimentos adquiridos pelos aluno;*

*7) De acordo com meus conhecimentos (apenas teóricos), acredito que as práticas da professora Vânia estejam corretas, partindo do princípio de que o educador deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, avaliar e fazer diagnósticos e rever suas práticas, reorganizando as atividades de acordo com as necessidades identificadas (Daniela).*

A resposta dada por Daniela à primeira questão mostra que ela ainda estaria aprendendo conceitos básicos sobre alfabetização e letramento. Pois, sua fala passa a ideia de que ela ou ainda não teve contato com esses termos durante sua graduação, ou ela já teve contato com esse tipo de conteúdo, mas ainda não conseguiu apreender esses conceitos de forma que ela consiga – efetivamente – compreendê-los. Ou seja, ela ainda está construindo sua profissionalidade docente, aprendendo habilidades e conhecimentos necessários para exercer a docência.

Aqui, é possível perceber que existem indícios de que a ReAD auxilia os participantes a compreender sobre elementos relacionados à profissionalidade docente. Pois, se aprender sobre como alfabetizar pessoas é algo que faz parte do aprender a ser professor (neste caso, é algo específico da aprendizagem docente das licenciaturas em Pedagogia), então trazer atividades em que esses elementos são abordados pode auxiliar os participantes.

No caso de Daniela, ela que disse que ainda não aprendeu “sobre os termos pré-silábico, silábico, alfabético, mas consegui entender pelas explicações e exemplos”, mostrando que o Caso de Ensino serviu para, pelo menos, fazê-la identificar o que ela ainda não sabe, o que ela ainda precisa aprender para ser professora.

Outro trecho que chama a atenção trata-se da resposta dada pela graduanda para a sétima questão, pois ela diz acreditar que a forma como a professora Vânia ensina é adequada. Se ela admite que as práticas da professora estejam corretas – de acordo com os conhecimentos dela - então isso significa que ela identifica como sendo positivas e adequadas as seguintes práticas educativas (que foram mencionadas nas outras perguntas): (a) levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos; (b) adaptar ou readaptar seu Plano de Ensino, conforme as necessidades educativas encontradas (“avaliar e fazer diagnósticos e rever suas práticas, reorganizando as atividades de acordo com as necessidades identificadas”); (c) buscar desenvolver aprendizagens que tenham como ponto de partida a realidade dos alunos (“partindo do princípio de que o educador deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos”). Estas informações revelam como Daniela estaria construindo sua identidade docente, mesmo ainda não exercendo a docência, uma vez que ela mostra quais tipos de práticas docentes ela considera como sendo apropriadas.

Também destacamos as respostas de Milena:

*Boa noite pessoal, após a leitura e análise do caso de ensino, busquei responder as questões norteadoras:*

*1. Você teve dúvidas ao ler o relato da professora? Quais? Compreendeu os termos utilizados e as atividades propostas pela professora?*

*Não, eu consegui compreender os termos e as atividades propostas.*

*2. O que a professora levou em conta em seu Plano de Ensino inicial?*

*Em seu Plano de Ensino inicial, a professora levou em conta as expectativas de ensino e aprendizagem esperadas para cada ano propostas no plano de ensino da unidade escolar e a individualidade de cada aluno.*

*3. O que a professora Vânia necessitou fazer para chegar às alterações em seu Plano de Ensino?*

*Para chegar às alterações em seu Plano de Ensino, a professora primeiro realizou uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de avaliar o que já havia sido desenvolvido até então, rever o que fosse necessário e planejar atividades que atendessem as reais necessidades de aprendizado dos educandos e aplicou novas avaliações para verificar o desenvolvimento de cada aluno e identificar as adequações necessárias a serem realizadas no Plano de Ensino.*

4. *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?*

*O que ensinou (conteúdos): os previstos no plano de ensino, porém, com adequações de acordo com o nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática.*

*Em Português foram trabalhados diferentes gêneros textuais, leitura, interpretação, reescrita e produção de texto.*

*Em Matemática foram trabalhados numerais em ordem aleatória, sequência numérica, relação numeral/quantidade, adição simples, situações problema envolvendo adição e subtração, leitura de gráfico.*

*Como ensinou (estratégias): por meio da organização de agrupamentos produtivos (duplas de educandos com níveis de conhecimento próximos); leitura em voz alta, revisão dos textos escritos, registro de fichas de controle para garantir que todas as duplas fossem atendidas.*

*Materiais: livros, imagens, uso de material concreto, ábaco.*

*As alterações efetivas tiveram como objetivo provocar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos e melhorar o desempenho dos mesmos em relação aos resultados da avaliação diagnóstica.*

5. *Como se deu o processo avaliativo adotado da Profa. Vânia? O que ela levou em conta?*

*A professora buscou realizar a avaliação de forma processual, respeitando a individualidade de cada aluno. Assim foram aplicadas novas avaliações ao final de cada bimestre, foram preenchidas as fichas de acompanhamento e, de acordo com o desempenho da turma a professora buscou rever o plano de ensino, identificando conteúdos a serem retomados, a organização da sala, as duplas produtivas e as atividades propostas.*

6. *Quais foram os aspectos ou informações considerados por ela em seus processos de decisão?*

*A professora considerou o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos a partir das atividades realizadas ao longo do bimestre. Em Português a professora considerou as hipóteses de escrita, leitura, produção de texto, coerência e coesão, transcrição de fala, repetição de ideias lexical ou pronominal, problemas de segmentação, paragrafação e sinais de pontuação, marcas de oralidade, ortografia.*

*Em Matemática, a professora considerou o desenvolvimento dos alunos e sua capacidade para realizar as seguintes atividades: ditado de números aleatórios, sequência numérica até 50, antecessor e sucessor, adição, análise, interpretação e resolução de situações-problema, leitura e interpretação de gráfico, leitura e interpretação de tabela, números ordinais, ordem crescente e decrescente, adição e subtração com unidades e dezenas, análise e resolução de situações problema envolvendo adição, subtração e multiplicação, formas geométricas planas, relógio.*

7. *Esta é uma prática adequada? Em quais circunstâncias? Por quê?*

*Acredito que a realização de avaliação diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e avaliações formativas e mediadoras, com o objetivo de acompanhar a sua evolução não são apenas importantes, mas necessárias, principalmente considerando os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizado das crianças que compõem a turma, cada uma com um ritmo diferente e necessidades de aprendizagens diferentes (Milena).*

Ao verificar se as licenciandas concordavam ou não com as práticas da professora Vânia, podemos compreender com que tipo de ação docente elas se identificam, algo que acaba sendo importante para já iniciar a construção da identidade docente.

Milena, ao responder a esta pergunta, demonstra concordar com as práticas e ações docente da professora Vânia, julgando-as como sendo válidas e necessárias. Ela reconhece a necessidade de se avaliar para saber qual o nível em que os alunos estão, quais seus conhecimentos prévios, qual o ritmo de aprendizagem dos alunos (ao identificar as necessidades de aprendizagem deles). Portanto, ela demonstra que compreende a avaliação como sendo parte do planejamento: a realização de avaliações diagnósticas para repensar o planejamento das aulas. Isso pode ser percebido em diferentes respostas dadas por Milena:

*[...] avaliar o que já havia sido desenvolvido até então, rever o que fosse necessário e planejar atividades que atendessem as reais necessidades de aprendizado dos educandos e aplicou novas avaliações para verificar o desenvolvimento de cada aluno e identificar as adequações necessárias a serem realizadas [...].*

*As alterações efetivas tiveram como objetivo provocar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos e melhorar o desempenho dos mesmos em relação aos resultados da avaliação diagnóstica (Milena).*

Portanto, ela não apenas compreendeu o processo de ensino e aprendizagem relatado no Caso de Ensino – por ter tido a capacidade de descrevê-lo com maiores detalhes – mas, também, enfatiza o quão importante é o planejamento e a avaliação, para ser possível replanejar. Porém, ela dará maiores detalhes sobre como ela compreende as práticas e ação docente da professora Vânia em cada uma dos comentários que ela escreve para seus colegas de grupo:

*Bom dia Amábilis e colegas, realmente o texto tem uma riqueza de detalhes de todo o processo de planejamento da professora.*

*Percebemos que a preocupação da professora não se restringe aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas há uma forte preocupação em conhecer os alunos, os níveis de desenvolvimento e aprendizado de cada um para planejar atividades que provoquem o desenvolvimento potencial dos mesmos.*

*Nesse sentido, a avaliação diagnóstica tem um papel muito importante, pois de acordo com a professora Vânia, permitem “Pensar na organização da rotina semanal da sala de acordo com a proposta da atividade e da intervenção e elaborar atividades que atenderão cada educando em sua especificidade. Essas atividades terão o mesmo contexto e conteúdo do plano de ensino da turma, porém serão adequadas de acordo ao nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática (usar material concreto, ábaco etc.)” (Milena).*

Além de enfatizar aspectos que ela já havia mencionado nas respostas das perguntas, ela também identificou que a professora Vânia possui uma preocupação especial em conhecer seus alunos, seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a leitura do Caso de Ensino provavelmente proporcionou à Milena perceber o quão importante é conhecer melhor seus alunos e suas necessidades educativas.

*Boa tarde Joice,*

*Realmente, o portfólio é uma estratégia interessante que permite perceber o desenvolvimento do aluno e o impacto das intervenções pedagógicas do educador no seu aprendizado (Milena).*

Neste comentário, ela reconhece a importância e utilidade de se utilizar o portfólio como sendo uma estratégia para, justamente, poder conduzir esse processo de conhecer melhor seus alunos e acompanhar seu desenvolvimento. A seguir, Milena demonstra que é possível relacionar o conteúdo aprendido no Caso de Ensino com suas experiências em estágio supervisionado:

*Boa noite pessoal,*

*Hoje eu iniciei as minhas inserções no Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.*

*Estou em uma turma de 1º ano e para minha grata surpresa a professora da turma também realizou uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para verificar as hipóteses de escrita das crianças.*

*Assim como no caso de ensino de caso, ela ditou algumas palavras para as crianças escreverem e por último uma frase contendo pelo menos uma das palavras ditadas anteriormente. Em seguida ela pediu para que cada criança lesse para ela e apontasse com o dedo para identificar a relação estabelecida entre letras e sons.*

*Todas essas informações estão registradas em fichas identificadas, assim a professora consegue perceber a evolução na escrita de cada criança.*

*Foi muito interessante estabelecer relações entre o caso de ensino e a prática em sala de aula (Milena).*

Portanto, aqui é possível perceber que a ReAD contribuiu de alguma forma para a aprendizagem de Milena, uma vez que os conteúdos trabalhados na ReAD foram abordados

durante seu estágio supervisionado. É um indício de que a ReAD contribuiu para a construção da profissionalidade docente. Encerra-se aqui, os dados produzidos por Milena nesse primeiro fórum do módulo 3.

A próxima licenciada que terá suas respostas analisada é Mara. Porém, é importante deixar claro que ela não respondeu a todas as perguntas norteadoras, como fizeram Daniela e Milena. Ela respondeu algumas das perguntas propostas pela tutora e as respondeu em tópicos separados. Então, é como se ela tivesse elaborado mais de uma Narrativa Inicial, por ter dividido-a em mais de uma postagem no tópico. Segue a compilação das respostas que contém narrativas iniciais:

*Bom dia a todos,*

*Início minha participação nesse Fórum tentando responder às questões norteadoras do mesmo.*

*1. Quais foram os aspectos por ela considerados em seus processos de decisão a respeito do porquê (objetivos), do que (conteúdos) e como ensinar (estratégias, materiais, organização dos alunos)?*

*Penso que os aspectos principais considerados pela professora Vânia para a condução de seu trabalho foram as hipóteses de leitura e escrita dos alunos, pois, uma vez identificados seus conhecimentos prévios, através da avaliação diagnóstica e contínua, pode se utilizar de estratégias, como por exemplo o agrupamento produtivo (duplas de alunos com conhecimentos próximos) bem como elaborar atividades que atendam às especificidades dos mesmos.*

*Quanto a isso, a professora explicita que as “atividades terão o mesmo contexto e conteúdo do plano de ensino da turma, porém serão adequadas de acordo ao nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática (usar material concreto, ábaco etc.)”*

*2. Esta seria uma prática adequada? Por que? É válido alterar o plano de ensino? Justifique.*

*Considero que essa seria uma prática adequada porque as atividades e estratégias precisam atender às necessidades dos alunos, pois, após diagnóstico, existe a possibilidade de alterar o plano de ensino para que a aprendizagem seja de fato significativa, porém a professora Vânia alerta que essa alteração só é válida “desde que se leve em conta as expectativas de ensino e aprendizagem esperadas para cada ano que estão propostas no plano de ensino da unidade escolar”.*

*[...] Boa tarde pessoal, respondendo a questão proposta na comanda de atividades:*

*Você teve dúvidas ao ler o relato da professora? Quais? Compreendeu os termos utilizados e as atividades propostas pela professora?*

*Apesar de encontrar no texto alguns termos técnicos, como, por exemplo, campo semântico, sondagem, silábico com valor sonoro convencional, foi possível compreender o texto bem como as atividades propostas pela professora, graças aos estágios que fizemos tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, pois o contato permanente com as professoras nos possibilitou adquirir conhecimentos inerentes às práticas docentes na sala de aula.*

*[...] No estágio que realizei no Ensino Fundamental, a professora fazia a leitura em voz alta no início das aulas, assim como no caso de ensino.*

*As crianças eram instigadas pela professora, no momento de expectativa do texto, a supor o que iria acontecer logo após. Quando aparecia uma palavra desconhecida, ela discutia com as crianças o significado da mesma. A entonação que usava representava muito bem o gênero textual.*

*Assim como no caso de ensino, essa atividade teve por objetivo:*

- o Formar leitores;*
- o Despertar o interesse, prazer e desejo pela leitura;*
- o Compreender o propósito social da escrita;*
- o Ampliar o repertório linguístico;*
- o Aprender comportamentos leitores com leitores experientes;*
- o Habituá-los com o estilo mais formal da linguagem escrita;*
- o Apropriar-se das características linguísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada (Mara).*

É possível perceber que, assim como Daniela, Mara também apresentou dúvidas semelhantes com relação aos termos utilizados pela professora Vânia para classificar o nível de compreensão de seus alunos quanto à escrita. Ela também parecia não ter muita familiaridade com esses termos, mas também acabou de compreender do que se trata dentro do contexto do Caso de Ensino.

Assim como o caso de Daniela, o Caso de Ensino parece ter servido para que Mara pudesse, pelo menos, identificar aquilo que ela ainda não sabe, ou que ainda não domina com facilidade. Sendo que, como a dúvida delas é sobre algo que faz parte da profissionalidade do professor alfabetizar, então – novamente – é possível dizer que a ReAD parece contribuir para a construção da profissionalidade docente, ao apresentar esses termos no Caso de Ensino e contextualizá-los com o relato da professora Vânia.

Nestas duas postagens, Mara não deixa claro se concorda ou se identifica com as práticas da professora Vânia, uma vez que ela não respondeu de forma direta a pergunta de número 7. Porém, em um dos comentários que ela postou no fórum, ela interage exatamente

com a professora experiente que escreveu o Caso de Ensino, e diz que concorda com o que foi dito por essa professora a respeito da importância da avaliação diagnóstica:

*Olá Sofia,*

*Concordo com você quando fala da importância do professor saber e fazer a avaliação diagnóstica, pois segundo a autora do texto proposto para leitura, no que tange a disciplina Português, “é através da sondagem das hipóteses de leitura que o professor conhece as ideias que os educandos não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita”.*

*Percebi que a avaliação diagnóstica segue alguns critérios, como por exemplo, a ordem que deve ser seguida para ditar as palavras, sendo ainda que as mesmas devem pertencer ao mesmo campo semântico.*

*Como ainda não atuo na área da educação, gostaria de saber dos professores mais experientes se estes critérios precisam ser seguidos como estão expostos no texto ou vocês utilizam outras estratégias? (Mara).*

Este comentário é muito rico, pois ela mostra que – por meio da leitura do Caso de Ensino – ela pôde perceber que a avaliação diagnóstica possui alguns critérios. E, além disso, ela aproveita a oportunidade de interação com os colegas de grupo (principalmente com as professoras experientes) para perguntar se esses critérios precisam ser seguidos como fora exposto. Ou seja, aqui há uma evidência de que ocorreu diálogo intergeracional (entre “gerações” diferentes de professoras: uma professora experiente e uma aprendiz de professora) e que esse diálogo intergeracional proporcionou à licencianda aprender sobre algo que ela tinha dúvidas. Essa interação também é um indicio de que a ReAD de fato pode auxiliar seus participantes a aprender conteúdos que afetam diretamente aspectos relacionados à profissionalidade docente; e que a ReAD também possa servir como um ambiente em que ocorre desenvolvimento profissional docente.

O último comentário que ela faz no tópico do módulo 3 não aborda questões sobre planejamento e avaliação:

*Bom dia Célia,*

*Concordo com você que os estagiários e bolsistas são importantes, pois exercem um papel participativo e de colaboração com a professora que o assiste. Como você disse, não só os alunos saem ganhando, mas também professoras e estagiários, pois, o professor mostra na prática muitos dos conceitos que foram estudados pelos estagiários e estes trazem novidades para a sala de aula.*

*Algo que me chamou a atenção quando fui procurar as escolas para estagiar é que seus agentes indagaram se eu iria cumprir realmente as horas programadas. Afinal, o estágio é uma maneira de nos inserirmos na realidade das escolas e das salas de aula (Mara).*



Aqui, ela enfatiza aspectos que já haviam sido mencionados nos fóruns de outros módulos: compreensão de que o estágio é importante para a formação inicial docente por ser uma forma de se inserir na realidade de trabalho docente nas escolas; além de compreender que estagiários e professores saem ganhando com essas convivência e interação.

A próxima licencianda que terá suas respostas analisadas é Renata que, assim como Daniela, acabou por escrever e enviar apenas uma mensagem no tópico do fórum (neste caso, a narrativa inicial):

*Boa noite, colegas e tutora,*

*Peço desculpas pela demora em postar aqui no fórum, é que na verdade me perdi um pouco com as datas e não tinha visto que o curso reiniciou em 01 de agosto. As atividades no curso de Pedagogia da UFSCar são muito intensas e acabo ficando sobrecarregada. Mas vamos lá!*

*O relato da professora Vânia é bem claro e os termos e atividades descritas por ela como exemplo: avaliação diagnóstica, hipóteses de escrita, campo semântico, agrupamentos produtivos, etc. são termos já conhecidos pela maioria dos estudantes de Pedagogia e professores, por esse motivo pude compreender de forma bastante clara.*

*O plano de ensino da professora Vânia, de acordo com o seu relato, se iniciou com a avaliação diagnóstica e essa por sua vez teve como base o plano de ensino do ano anterior. Segundo Vânia, somente após as avaliações é que pode rever, de acordo com o desempenho da turma, “o plano de ensino, a organização da sala, as duplas produtivas e as atividades propostas”. Então podemos afirmar que o seu plano de ensino partiu dos resultados da avaliação diagnóstica, e as alterações também se basearam nesses resultados.*

*A professora costuma fazer uma leitura diária, utilizando sempre livros de qualidade, com objetivo de desenvolver nos alunos o comportamento de leitor. Desenvolvia atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética sempre utilizando os textos para o ensino. Em cada bimestre foi trabalhado um gênero textual e as atividades eram desenvolvidas através desses gêneros, como exemplos de atividades podemos citar a organização de palavras dentro das frases, a organização de parágrafos dentro do texto, escrita de palavras, texto lacunado, etc. A professora desenvolvia atividades diferenciadas, dentro de um mesmo conteúdo, de acordo com a hipótese de escrita do aluno (pré-silábico, silábico, alfabético, etc).*

*Vânia organizava a sala em agrupamentos produtivos, alunos com hipóteses de escrita próximas sentavam em duplas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de ambos. Em matemática a professora trabalhava os quatro campos: número e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação, as atividades eram propostas através de situações problema e a professora procurava colocar os alunos que não sabiam ler com alguém que sabia para fazer a leitura dos problemas.*

*O processo avaliativo adotado por Vânia é uma avaliação diagnóstica que busca investigar o que os alunos já sabem, quais suas dificuldades para que o planejamento seja moldado tendo como base essas informações, a avaliação neste caso não tem o objetivo de punir ou classificar, mas de nortear e redimensionar o trabalho pedagógico. Dessa forma, considero adequada tanto a forma de avaliação como o trabalho desenvolvido em sala de aula.*

*Peço desculpas pela postagem longa, mas são muitas perguntas... Vou ler a contribuição dos colegas e volto a contribuir (Renata).*

Em sua narrativa inicial, Renata respondeu a todas as sete perguntas que estavam no enunciado, apesar de não ter colocado números em cada um dos parágrafos para sinalizar a sequência das respostas. No segundo parágrafo, está a resposta da primeira pergunta. No terceiro, a resposta da segunda pergunta e da terceira perguntas. No quarto e quinto parágrafos, está a resposta da quarta questão. Finalmente, no sexto parágrafo, se encontra as respostas das perguntas de número 5, 6 e 7.

Renata deixa claro que concorda com a forma como a professora Vânia trabalha e avalia seus alunos ao responder a sétima questão. Isso significa que ela identifica as seguintes práticas educativas como sendo adequadas (de acordo com seus conhecimentos): (a) realização de avaliação diagnóstica e reformulação de seu plano de ensino a partir do desempenho dos alunos; (b) realização de leitura diária com os alunos para despertar o comportamento/hábito de leitura e estimular o letramento/alfabetização dos alunos; (c) trabalhar com diferentes gêneros textuais e desenvolver atividades diferenciadas a respeito de um mesmo conteúdo; (d) formação de agrupamentos ou duplas produtivas para a realização de atividades (favorecia o desenvolvimento de ambas as crianças); (e) trabalho com quatro campos da matemática.

Assim como as demais licenciandas, Renata parece se identificar com a ação docente de Vânia. O que pode ser um indicativo de que, no futuro – quando Renata e as demais graduandas se tornarem professoras da Educação Básica – ela poderá realizar as mesmas práticas docentes que foram sugeridas no Caso de Ensino.

Finalmente, serão analisados os dados produzidos pelas licenciandas Helena e Camila. Ambas não responderam aos sete questionamentos propostos pela comanda da atividade de fórum. Ainda assim, elas participaram do fórum e interagiram com colegas. Segue a narrativa inicial de Helena:

*Boa noite! Lendo o caso de ensino pude notar que a professora levou em consideração a avaliação diagnóstica para poder elaborar seu plano de*

*ensino. Gostaria de destacar o trecho que fala que ela se une com outra professora de mesmo ano que ela e elaboram oficinas de alfabetização e produção de texto. Penso que é de suma importância que seja feita todos os dias uma leitura em voz alta, tal como os colegas já comentaram em suas respostas.*

*Também penso que é muito importante não deixar de lado as aulas de artes, música e educação física, que são aulas que as crianças adoram e onde podemos conhecê-los melhor (Helena).*

Apesar de não ter respondido aos questionamentos propostos, ela menciona informações interessantes. Ela não diz se concorda com a maioria das práticas educativas da professora Vânia, porém, ela destaca uma prática em especial: a necessidade de se realizar a leitura diária com os alunos, pois acredita que isso gera bons resultados para o desenvolvimento dos estudantes. Ela também destaca que a professora trabalha com sua colega para a elaboração de oficinas e produção de texto, ou seja, o que lhe chamou a atenção no Caso de Ensino foi o fato de a professora Vânia possuir e receber apoio e auxílio de seus pares (bem como oferecer apoio/auxílio).

Diferente das demais graduandas, Helena chama a atenção para atividades relacionadas à artes, música e educação física pois, segundo ela, são aulas em que o professor pode conhecer melhor seus alunos. Ainda sobre avaliar o desempenho dos estudantes, ela escreve à um colega, fazendo um comentário:

*Olá Paulo! Avaliar alguém nem sempre é uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de crianças que estão iniciando suas aprendizagens escolares. Por isso, achei muito bom você ter citado esse fato para que possamos pensar em maneiras de “ensinar-avaliando” para que não seja um fator que deixa marcas negativas nos futuros cidadãos (Helena).*

O que Helena provavelmente quis dizer neste comentário é que a avaliação não precisa ser vista como sendo uma ferramenta que visa apenas dar nota ao estudante ou punir o aluno que não teve o desempenho esperado. Mas sim, a avaliação deveria ser vista como sendo uma ferramenta para indicar qual foi seu desempenho, o que ainda falta aprender para chegar aos resultados esperados, diagnosticar quais suas as necessidades educativas. Ou seja, a avaliação como sendo um instrumento que auxilia na educação do estudante (seja na forma de replanejar o plano de ensino, adaptando-o às necessidades educativas dos alunos ou na forma de uma avaliação que seja estruturada de forma a avaliar e ensinar ao mesmo tempo), e não apenas algo que lhe dê valoração.

Por fim, temos as contribuições que Camila escreveu no fórum. Aparentemente, ela – assim como Helena – não respondeu a todas as perguntas propostas e – assim como Mara

– acabou postando duas narrativas iniciais no fórum (desmembrando a narrativa inicial em duas respostas):

*Bom Dia! Eu considero válida a alteração do plano de ensino, pois o conforme o desenvolver da classe durante o ano letivo, o professor observa onde os alunos estão com mais dificuldades, e podem sim modificar a sua estratégia para que ocorra um melhor aprendizado por parte dos alunos.*

*Gostei muito de a professora colocar um aluno que já sabia ler com um que ainda estava aprendendo, pois dessa forma, o que já está alfabetizado ajuda o colega.*

*[...] Bom Dia! Considero excelente o plano elaborado pela professora, desde a avaliação diagnóstica até as demais atividades, ela utilizou em suas aulas dois tipos de gêneros textuais os quais eu gosto muito: gibi e as fábulas de Esopo. Trabalhou muito a interpretação de texto, o que considero de extrema importância para o entendimento das demais disciplinas, pois muitos alunos não conseguem resolver um problema de matemática não porque tenham dificuldades em realizar a conta, mas sim em interpretar o que o problema pede (Camila).*

Como pode ser visto em seus argumentos, ela também concorda com as práticas da professora Vânia. Desta forma, é possível afirmar que praticamente todas as licenciandas aprovam e/ou se identificam com a ação docente da professora.

Antes de partir para a análise do próximo item, é necessário fazer uma breve análise conclusiva sobre o que foi exposto nesta subcategoria. A temática abordada trata-se de “planejamento e avaliação”, que se encaixa na categoria de análise “Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD” (Eixo 2) porque, se a profissionalidade docente refere-se a um conjunto de saberes específicos de determinada atividade (e que a tornam uma profissão), então construir conhecimentos sobre como planejar a ação educativa e sobre como avaliar o que foi aprendido (e ensinado) faz parte desses conjuntos de saberes específicos que fazem parte da ação docente.

“Planejamento e avaliação” é parte da temática sobre formação docente (aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência), pois o professor se desenvolve profissionalmente na medida em que ele aprende sobre como planejar sua ação educativa e sobre como avaliar o que foi aprendido (e ensinado). É a partir do planejamento do professor, de avaliar seu próprio planejamento, que ele aprende na prática o que funciona e o que não funciona para determinadas turmas de alunos e, assim, ele vai construindo sua identidade docente e se desenvolvendo profissionalmente.

A forma como a temática e “planejamento e avaliação” foi abordada na ReAD fez com que as licenciandas refletissem sobre o que elas fariam caso elas próprias fossem as professoras substitutas de Vânia. Assim, elas puderam imaginar sobre o que fariam (e como fariam) caso já estivessem atuando como docentes dos Anos Iniciais. Portanto, a ReAD não apenas contribuiu para que elas pudessem refletir e se identificar (ou não) com as práticas pedagógicas da professora Vânia – como sendo uma forma de contribuir para a construção da identidade delas como futuras docentes – mas também, proporcionou que as graduandas relatassem como imaginam exercer a docência, temática esta que está diretamente ligada ao Eixo de análise 3 (“projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência”). Neste caso, praticamente todas as licenciandas se identificam e concordaram com as práticas de Vânia, o que pode ser um indicativo de que elas poderão vir a agir da mesma forma que Vânia quando se tornarem professoras, utilizando práticas educativas semelhantes às da professora do Caso de Ensino.

(ii) Compreensões sobre planejamento e avaliação a partir da análise e reflexão do próprio Plano de Ensino

Após a leitura e debate sobre o Caso de Ensino e o debate sobre o mesmo nos fóruns, foi solicitado aos participantes da ReAD que se colocassem no lugar da professora que substituiria Vânia (durante o período de licença maternidade) e elaborassem um Plano de Ensino – que tem como base dar continuidade os conteúdos que estavam sendo ensinados por Vânia antes do afastamento.

Para que fosse possível que os participantes elaborassem o planejamento da professora substituta, foi lhes apresentado um quadro que continham perguntas que serviriam para nortear a construção do Plano de Ensino. As perguntas orientadoras para a elaboração do planejamento eram: “O quê vou ensinar? Para quê vou ensinar? Como vou ensinar? Como vou saber se meu estudante aprendeu? O que vou fazer com os resultados? Quanto tempo será necessário por dia”?

Após o término da atividade que solicitava que os participantes elaborassem o Plano de Ensino como se fossem o/a professor(a) substituto(a), foi criado um novo fórum, que tinha como objetivo fazer com que os participantes discutissem sobre a elaboração do planejamento. O fórum levou o título de “analisando meu plano semanal de ensino” e as

perguntas que deveriam ser respondidas no fórum (e que provariam o debate) são: (1) quais relações podem ser estabelecidas entre as diferentes categorias de informações contidas no quadro utilizado na atividade anterior? (2) um Plano Semanal de Ensino pode ter quais outras finalidades?

Ainda com o objetivo de contextualizar sobre este novo fórum de módulo 3, há ainda uma informação relevante para ser adicionada: os quatro grupos que existiam anteriormente foram mesclados e se transformaram em dois grupos. Assim sendo, das sete licenciandas, três delas ficaram em um dos grupos, e as outras quatro pertencem ao outro grupo. Desta forma, Milena, Mara e Renata ficaram em um dos grupos, enquanto Camila, Helena, Bruna e Daniela permanecerem em outro grupo. Porém, Mara não participou deste fórum. Assim, a primeira graduanda que terá suas respostas analisadas é Milena, a começar por sua narrativa inicial:

*Boa noite tutoras e colegas, refletindo sobre as questões norteadoras:*

*Quais relações podem ser estabelecidas entre as diferentes categorias de informações contidas no quadro utilizado na atividade anterior?*

*As diferentes categorias de informações contidas no quadro utilizado para a elaboração do Plano de Aula Semanal se relacionam entre si à medida que apontam os conteúdos que serão estudados, os objetivos a serem alcançados, de que forma estes conteúdos devem ser trabalhados para alcançar os objetivos planejados, como será o processo de avaliação e quais ações serão tomadas a partir dos resultados da avaliação.*

*Um Plano Semanal de Ensino pode ter quais outras finalidades?*

*Entendo que um Plano Semanal pode ajudar o docente a organizar as atividades planejadas em uma sequência lógica, partindo das atividades mais simples para as mais complexas gradativamente, sem esquecer dos detalhes importantes. Ajuda ainda a relacionar as atividades propostas no Plano Semanal com outras atividades realizadas em semanas anteriores, tornando estas atividades significativas para o aluno.*

*O que vocês acham? (Milena)*

A resposta de sua segunda pergunta revela o que ela pensa sobre planejamento. Ela concebe o Plano Semanal de Ensino como forma de organizar o trabalho pedagógico de forma lógica, dando uma sequência às atividades pedagógicas previstas; revelando também que ela acredita que, para que seja possível educar, deve-se partir de ensinamentos mais simples para posteriormente evoluir até os mais complexos. A respeito disso, nos próximos dois comentários ela dá maiores detalhes sobre como ela compreende a organização do ensino. Os dois comentários feitos por Milena respondiam à uma professora iniciante e uma

experiente, pois ambas haviam comentado sobre a resposta da segunda pergunta, contida na narrativa inicial de Milena.

*Boa tarde Pâmela e colegas,*

*Sim, contextualizar e também organizar os conteúdos a serem trabalhados de forma que um sirva de “gancho” para o outro, facilitando a compreensão do aluno e o estabelecimento de relações entre esses conteúdos e a vida real. [...]*

*Olá Verônica e colegas,*

*Eu acredito que para a criança é mais fácil aprender partindo de situações concretas para depois construir abstrações e trabalhar com os aspectos formais dos conceitos estudados.*

*Ainda nesse sentido, eu acho muito interessante a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky que, grosso modo, defende o papel da intervenção pedagógica do professor para provocar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, propondo situações de aprendizagem que não sejam fáceis a ponto de o mesmo ficar entediado e nem tão difíceis a ponto de desmotivá-lo e fazê-lo achar que não é capaz de aprender, mas que o provoquem. Isso exige domínio dos conteúdos e também conhecer o aluno e as suas dificuldades, não é mesmo? (Milena)*

Em outros dois comentários, – em que ela responde a uma licencianda que não faz parte da pesquisa e uma professora experiente – Milena também fala sobre a importância e a utilidade de manter registros escritos de seu planejamento. Ela parece ter refletido e concordado com as colocações da licencianda e da professora experiente, uma vez que ela diz concordar com elas quando dizem que escrever o planejamento e/ou colocar as ideias no papel ajuda muito na hora de rever o planejamento e, conseqüentemente, avaliar o que foi feito, como foi feito e o que precisa de adaptação.

*Olá Mariana e colegas,*

*É verdade, registrar o plano de aula favorece a reflexão e reavaliação constante, o que é muito importante para o trabalho docente, já que cada turma tem necessidades diferentes. Isso torna necessário a adaptação de atividades e até o planejamento de atividades alternativas, não é mesmo?*

*[...] Boa tarde Sofia e colegas,*

*Sem dúvida, eu acredito que quando transpomos nossas ideias para o papel, isso nos força a refletir sobre o que e como escrever, o que favorece a revisão e melhoria constante desse planejamento.*

*Além disso, eu acredito que documentar as propostas de atividades facilita ao professor perceber as relações entre os conteúdos das diferentes disciplinas, facilitando a integração e interdisciplinarização das mesmas. Leitura e compreensão de textos, por exemplo, são habilidades essenciais*

*para a compreensão de conceitos matemáticos e resolução de situações-problema, não é mesmo? (Milena)*

No próximo comentário, ela responde a uma professora experiente, mostrando que concordo com a concepção de avaliação descrita pela professora: a noção de que a avaliação só tem utilidade se for para reorientar o planejamento de novas ações educativas.

*Boa tarde Olívia e colegas,*

*Concordo com você, a avaliação não tem valor nenhum se não servir para direcionar ações que impactem no planejamento das atividades, nas práticas do docente e, conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.*

*Também concordo quando você diz que as categorias de informação contidas no quadro dependem uma da outra. O professor deve estar atento para garantir que a forma com a qual ele irá abordar os conteúdos selecionados (procedimentos metodológicos) atinjam os objetivos definidos, ou seja, consigam desenvolver nos alunos habilidades as cognitivas e também atitudinais esperadas (Milena).*

Neste comentário ela também revela acreditar que as categorias de informações (ou seja, as perguntas norteadoras contidas no quadro que servia para orientar a construção/elaboração do Plano de Ensino) dependem umas das outras, estando relacionadas. Ao reler a resposta dada por Milena em sua narrativa inicial a respeito da primeira pergunta, é possível perceber que ela compreende essas categorias como interdependentes, como se estivessem relacionadas entre si.

No próximo e último comentário deixado por Milena no fórum, ela responde a uma professora iniciante:

*Olá Amábile e colegas,*

*Achei muito interessante sua resposta sobre outras possíveis finalidades para o Plano Semanal de Ensino. Confesso que não tinha pensado nessa possibilidade de o professor utilizá-lo como estratégia de autoavaliação. Mas, faz todo o sentido, uma vez que o Plano Semanal de Ensino é um documento, o professor pode consultá-lo posteriormente, comparar os objetivos planejados com o desenvolvimento dos alunos, revisar e repensar essas atividades, buscando atender às necessidades dos alunos (Milena).*

Aqui, é possível perceber que a ReAD contribuiu para que ela refletisse e aprendesse por meio do diálogo intergeracional, uma vez que ela parece ter refletido e se identificado com a resposta da professora, dizendo que percebeu que uma das possíveis finalidades de se elaborar e escrever um planejamento (no caso, um Plano de Ensino semanal) é a possibilidade desse registro servir para a autoavaliação do professor enquanto profissional, o que contribui para o desenvolvimento profissional docente.



Após a análise dos dados produzidos por Milena, é a vez de Renata ter suas respostas analisadas, devido a elas fazerem parte do mesmo grupo, após seus grupos iniciais terem sido fundidos em um só – começando por sua narrativa inicial:

*Boa noite, colegas e tutoras, respondendo primeiramente as questões norteadoras:*

*O plano de aula apresenta várias categorias de informação, que são: o conteúdo, os objetivos, a metodologia, a avaliação, os recursos utilizados e o tempo estimado para a realização da atividade, além da autoavaliação que é uma ferramenta para a reflexão do trabalho docente. Acredito, assim como foi dito aqui pelas colegas, que todas as categorias de informação contidas no plano estão interligadas. Sendo assim elas se relacionam umas com as outras, pois todos os conteúdos que devem ser ensinados tem um objetivo real. Ensinamos algo com a intenção de atingir um objetivo, que no caso é a aprendizagem do aluno, para alcançar esse objetivo utilizamos uma metodologia, que é o modo como ensinamos. Precisamos estimar o tempo e os recursos materiais necessários, assim como definir as estratégias de avaliação, que dirão se o aluno aprendeu ou não.*

*Dessa forma, penso que o plano de ensino é mais que uma burocracia a ser cumprida, ele pode ser um aliado do professor em sala de aula, para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos estipulados no plano anual para aquele ano/semestre, pode servir como documento de registro para auxiliar tanto no preenchimento de documentos oficiais quanto como histórico das atividades do professor, permitindo uma análise e reflexão do que foi planejado e o que foi realizado de fato. É um documento importante também para a gestão, que tem o dever de acompanhar o trabalho do professor e através da análise dos planos de ensino pode avaliar com antecedência e orientar de forma mais específica (Renata).*

Assim como Milena, Renata também acredita que as categorias de informações estejam interligadas e que a elaboração do planejamento auxilia no processo de autoavaliação do professor (e/ou das atividades).

Quanto a resposta da segunda pergunta, ela revela sobre como concebe o planejamento: este não deve ser apenas “mera burocracia”, mas sim, trata-se de algo que deve servir para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento das aulas, dos conteúdos, das aprendizagens. Assim como Milena, ela também compreende que o Plano de Ensino deve ser escrito, para servir de registro. Aliás, segundo Renata, por se tratar de um documento/registo, o Plano de Ensino pode ser útil para a equipe de gestão da escola, para que acompanhem o trabalho desenvolvido pelo professor.

O que mais chama a atenção na forma que Renata compreende o planejamento é quando ela diz que o plano de ensino é “mais que uma burocracia a ser cumprida”: ora, mesmo que ela também compreenda que o planejamento serve como importante

registro/documento – que possui utilidade tanto para o professor quanto para a gestão da escola – ela ainda acredita que ele seja uma burocracia. Senão, ela não teria dito que o plano de ensino é “mais que uma burocracia”, ela teria dito que ele não é uma burocracia a ser cumprida.

Ainda relacionando o que foi dito por Milena e o que foi dito por Renata, devido a elas pertencerem ao mesmo grupo a partir desde momento da ReAD, Renata veio a interagir com Milena, respondendo aos comentários dela. É incomum ver uma licencianda participante da pesquisa interagir com outra licencianda que contribui para a pesquisa:

*Olá Milena,*

*Também gosto muito do pensamento de Vygotsky e a importância que ele dá ao professor para a aprendizagem da criança. O professor se torna um mediador que pode, através de intervenções adequadas, provocar o desenvolvimento do aluno. Penso que é impossível desenvolver esse papel de mediador sem conhecer muito bem o nível em que está a criança e sem ter um planejamento adequado para o ensino (Renata).*

Aqui, ambas as graduandas citam o Vygotsky. Tanto Renata quanto Milena parecem se identificar com as concepções e/ou obras do autor e a forma como ele trata sobre desenvolvimento infantil. Isso revela que as possíveis concepções que elas possuam a respeito de criança e desenvolvimento infantil são influenciadas pelas ideias de Vygotsky, estudadas no curso de Pedagogia.

Na próxima interação, Renata comenta sobre a fala de uma professora experiente. Ela revela que o processo de planejar e avaliar se o que foi planejado realmente aconteceu (ou não) trata-se da possibilidade que o professor tem que refletir, e que essa reflexão (avaliação) sobre o planejamento gera aprendizagem. Ou seja, é uma forma de conceber a avaliação como sendo reflexão, e que esse processo de reflexão faz com que o professor se desenvolva profissionalmente, graças as aprendizagens geradas pela reflexão. Em outras palavras, o processo de reflexão contribui para o desenvolvimento profissional docente.

*Olá Sofia, você toca em um ponto interessante que é aquilo que planejamos e o que de fato acontece em uma aula, e o que podemos fazer com isso. Acredito que juntar esse antes e depois para uma reflexão é um momento de aprendizagem para o professor, que a partir dessas análises e da experiência que vai adquirindo pode reformular suas práticas aprendendo também, pois sabemos que nesse processo o professor também aprende (Renata).*

O próximo comentário trata-se do último comentário deixando por Renata neste fórum. O assunto do comentário difere um pouco da temática que é trabalhada no fórum (planejamento e avaliação), mas é muito interessante:

*Olá, Rita,*

*O ponto que você toca sempre me provoca muitas dúvidas e sinto a necessidade de estudar mais sobre o assunto, que é a alfabetização com os diferentes gêneros textuais. Esse tema é bastante explorado tanto nos cursos de formação inicial, quanto nas formações continuadas oferecidas aos professores em exercício. Fala-se muito na alfabetização através dos textos, mas sinto falta de estudos que nos orientem a desenvolver atividades de notação do sistema de escrita alfabética através desses textos. Lembro de ter lido um artigo que trata justamente dessa problemática, pois ao investigar o trabalho de diversas professoras em salas de alfabetização, observou-se que muitas realizavam atividades com diferentes gêneros textuais, mas deixavam de desenvolver atividades para apropriação do sistema de escrita alfabética, outras desenvolviam atividades descontextualizadas sem o uso dos gêneros textuais, ou seja, trabalhavam com palavras soltas, fora de um contexto. Somente a minoria das professoras que participaram da pesquisa conseguiam, de fato, realizar um trabalho significativo com os gêneros textuais e atividades de escrita alfabética de forma associada.*

*Respondendo ao que a tutora questionou, acredito que esse é um dos pontos que devem provocar a reflexão do professor diante de seu plano de ensino, visto que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo, sendo assim necessita de um planejamento com atividades que exigem a intervenção adequada do professor, e o desenvolvimento dos alunos é um indicador da qualidade do trabalho realizado como um todo (Renata).*

Este comentário é um início de que a ReAD contribui para que seus participantes possam se desenvolver profissionalmente. Renata diz que ainda possui dúvidas sobre letramento, pois o comentário feito pela tutora e pela colega a fizeram perceber que ela ainda não sabe sobre algumas coisas e ela demonstra interesse em aprender o que ainda não sabe. Ela também relaciona o que foi dito no fórum com um artigo que ela leu, trazendo contribuições para o debate. Ela revela que compreende que o desenvolvimento dos alunos (neste caso, no processo de apropriação da escrita e leitura) como sendo um indicativo da qualidade do trabalho do professor, ou seja, se os alunos não estão se desenvolvendo dentro desse processo de ensino e aprendizagem, então talvez o trabalho do professor precisa de revisão e ajustes.

A próxima licencianda cujas narrativas e comentários serão analisados é Camila. Em sua narrativa inicial, ela não respondeu as perguntas norteadoras para a discussão no fórum. Porém, ela revelou que os pontos que a nortearam na elaboração do seu plano de

ensino partem da ideia do planejamento (e a aplicação/realização das atividades) como forma de diagnosticar quais as dificuldades encontradas e a necessidade de se planejar novamente para sanar essas dificuldades.

*Bom Dia a Todos! Planejar é fundamental para que o professor consiga uma aula bem executada, pois é analisando as dificuldades da classe que o professor planeja atividades que possam saná-las.*

*As atividades desenvolvidas em sala servem como um diagnóstico do grau de aprendizado de cada aluno, quais dúvidas foram esclarecidas, e quais conteúdos ainda não ficaram claros.*

*Foram nesses pontos que planejei o meu plano de ensino (Camila).*

Ao comentar sobre a narrativa inicial de outra licencianda (que não participa dessa pesquisa de mestrado), Camila diz acreditar que a angústia é algo comum a todos os futuros docentes. Pois, a outra licencianda havia relatado que teve dificuldades para elaborar o plano semanal, pois ela não sabia o que escrever em determinadas categorias do planejamento. Camila também compartilhou sua experiência sobre como ela lida com as dificuldades quando não sabe como realizar ou elaborar alguma atividade: ela pede ajuda para outras professoras.

*Bom Dia, Franciele! Acho que essa angústia é comum a todas nós futuras professoras, mas acredito que isso seja algo que aprenderemos com a prática, e também contando com a ajuda da coordenação da escola e dos colegas mais experientes.*

*Eu, enquanto estudante de pedagogia e estagiária na escola, sempre que tinha algumas dúvidas em relação a alguma atividade que precisaria desenvolver para a faculdade, perguntava para minhas colegas professoras e elas sempre estavam dispostas a me ajudar.*

*O importante, na minha opinião, é não ter vergonha de perguntar, pois é assim que aprendemos. Todo mundo foi iniciante um dia (Camila).*

A próxima narrativa inicial que será analisada é a de Helena, pois sua narrativa inicial dá base à interação que ocorreu entre Helena e Camila nos fóruns:

*Boa Noite! Tive algumas dificuldades em elaborar meu plano e depois de pronto, creio que não contemplei tudo que foi sugerido, mas pensando na primeira questão deste fórum, penso ser um pouco difícil separar uma questão da outra na hora de formular um plano de ensino. Todas as questões se complementam e nos dá um norte para sabermos se estamos no caminho certo e se a forma com pensamos o ensino está trazendo resultados positivos ou negativos para nossos alunos. Esse planejamento nos faz pensar também de que forma podemos sanar as dificuldades dos alunos que não conseguem acompanhar a classe.*

*Respondendo a segunda questão, tem como finalidade a autoavaliação do professor; deve ser mudado sempre que o professor sentir necessidade de fazê-lo a fim de contemplar as necessidades e curiosidades de seus alunos (Helena).*

Helena relata que teve dificuldades para elaborar um planejamento semanal. Ela teve a incerteza se ela realmente havia contemplado o que havia sido solicitado para a atividade. Esse é um ponto interessante, pois Helena não foi a única que relatou ter tido dificuldades na elaboração do plano de ensino.

Ela traz uma questão interessante: a forma como se pensa o ensino – e, conseqüentemente, a forma como se planeja a ação educativa – pode trazer resultados positivos ou negativos para os alunos. Helena considera que o planejamento tem como finalidade de diagnosticar/sanar as dificuldades dos estudantes, servindo também como autoavaliação do trabalho docente.

Sobre a narrativa inicial de Helena, Camila comentou:

*Bom Dia, Helena! Com certeza, elaboramos o nosso planejamento pensando na melhor forma possível de sanar as dificuldades das crianças, porém, os alunos não são todos iguais, e cada criança tem um tempo diferente de aprendizado, o qual deve sempre ser respeitado, por isso, devemos sempre nos posicionarmos como professores reflexivos, e alterar no nosso planejamento quando necessário, pois a nossa prioridade é o aluno (Camila).*

Camila aborda a questão do professor reflexivo. Sua opinião é a de que os docentes devem se posicionar como professores reflexivos, e que isso estaria relacionado ao planejamento pois o plano de ensino deve ser modificado/adequado às necessidades dos alunos (visando sanar suas dificuldades).

A respeito do comentário feito por Camila, Helena disse que concorda com a opinião de Camila quando ela diz que a prioridade é a aprendizagem do aluno. Ela revela acreditar que o sistema de ensino não propicia que isso aconteça:

*Olá, Camila! Concordo com você quando diz que “nossa prioridade é o aluno” e é muito importante que nunca esqueçamos disso. Apesar do sistema que rege nossa educação nos faça a fazer o contrário. Mas esse não é o nosso foco então, tal como a professora Vânia elaborou e alterou seu plano diante das necessidades dos seus alunos, assim nós também temos que pensar sempre nisso (Helena).*

O próximo comentário escrito por Helena trata-se de uma resposta à fala de uma das tutoras da ReAD:

*Obrigada pelas palavras, e embora ainda seja aluna da graduação, penso que o maior desafio de todos os docentes é fazer com que todos aprendam utilizando-se de diferentes recursos para suprir a necessidade de todos os alunos.*

*Tenho clareza de que no início e também durante todo o exercício da docência, precisamos muito da colaboração dos nossos pares para que juntos possamos ter sucesso no processo de ensino aprendizagem (Helena).*

Ela agradece ao apoio recebido por uma tutora da ReAD que possui vasta experiência docente e reconhece que a ajuda de outros profissionais da educação pode trazer sucesso ao processo de ensino e aprendizagem de alunos.

Em outro comentário de Helena, em que ela interagiu com uma licencianda (que não faz parte desta pesquisa), ela relata que percebeu que as professoras da escola onde ela realizou estágio pareciam não levar o planejamento a sério, pois elas estariam preenchendo o plano de ensino apenas por questões burocráticas:

*Olá, Jéssica! Também estou vivendo essa mesma situação no meu estágio da educação infantil que está sendo realizado em uma CEMEI que é também meu local de trabalho. Vejo que muitas professoras preenchem o semanário só pra cumprir com a burocracia e acabam não realizando nem a metade do que do que é escrito (Helena).*

Bruna, assim como Helena, também relatou ter tido problemas para elaborar um semanário (plano de ensino semanal). Ou seja, ela relata uma causa pontual para a sua dificuldade na elaboração do plano semanal: ela está mais acostumada a elaborar planos de aula (somente uma aula), ao invés de pensar no planejamento de aulas para uma semana inteira. Em sua narrativa inicial, ela diz:

*Boa Noite! Bom confesso que fazer um semanário para mim foi um desafio, pois nunca tinha feito. Como ainda curso pedagogia, sou acostumada fazer bastante plano de aula e também sequência didática. Pesquisei sobre o tema, estudei. Porém talvez acredito que por ser o primeiro falta alguns aperfeiçoamentos.*

*Mas através de todas estas pesquisas acabei descobrindo a real importância do semanário. Pois vejo que não são todos os professores que gostam muito de fazer e não dão tanta importância.*

*Sabemos que é importante que o professor seja organizado em suas ações, planejando suas aulas, buscando sempre novas atividades e formas didáticas de ensino que possibilite um bom aprendizado. Assim a ausência de um bom planejamento se resume em aulas cansativas, pobre em aprendizagem e monótonas (Bruna).*

Segundo Bruna, ela percebe que nem todos os docentes gostam de elaborar um planejamento semanal e/ou não dão a devida importância para essa forma de planejar. Esses

dados são um pouco semelhantes ao que foi dito anteriormente por Helena: se Helena disse que os docentes da escola onde estagiou pareciam apenas elaborar o planejamento por questões burocráticas, Bruna diz que percebe que alguns docentes não gostam de elaborar planos semanais ou não lhes reconhece a devida importância; ou seja, são dois relatos em que é dito que alguns docentes não reconhecem a importância e/ou a utilidade do planejamento (seja ele semanal ou de aula).

Em sua narrativa inicial, Bruna não respondeu diretamente as questões norteadoras do fórum. Porém, ela nos forneceu outros dados interessantes. Para ela, a falta de planejamento pode resultar em aulas monótonas e/ou cansativas. Sua opinião é a de que o professor deve buscar novas atividades, novas formas de ensinar (que pode ser interpretado como a necessidade do professor em se atualizar, em se desenvolver profissionalmente).

*Olá colegas! Como algumas de vocês citaram, eu também não segui o exemplo dado pelo curso. Me confundi, ainda mais porque era algo novo para mim. Nunca tinha feito, foi novo para mim. Então pesquisei, fui atrás e pedi ajuda a minha TR do estágio. Então ela me passou o modelinho que eu utilizei (Bruna).*

Bruna justifica o motivo pelo qual ela não seguiu exatamente o modelo que foi apresentado aos participantes da ReAD, para que construíssem seu plano semanal de ensino. Novamente, ela diz que não seguiu o modelo sugerido na ReAD por ter tido dificuldades, mas ela menciona que recebeu ajuda de uma profissional da educação. Esta é, portanto, mais um comentário que segue na seguinte direção: uma graduanda percebe a importância de professores e profissionais da educação receberem apoio e auxílio de seus pares.

Por fim, a última licencianda que terá suas narrativas e respostas analisadas neste subitem é Daniela. Segue sua narrativa inicial:

*Olá tutora e colegas, peço desculpas pela contribuição tardia, estive impossibilitada de participar antes.*

*O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico, porque é nele que as metas são articuladas às estratégias e ambas são ajustadas às possibilidades reais.*

*Trata-se de um processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções ao alcance do professor. Por isso a ideia de planejar precisa estar sempre presente e fazer parte de todas as atividades.*

*Planejar é um ato coletivo que envolve a troca de informações entre professores, direção, coordenadores, funcionários e pais.*

*E não adianta elaborar o planejamento tendo em mente apenas alunos ideais. Deve-se avaliar o que a turma já sabe e o que ainda precisa*

*assimilar e aprender com os próprios erros para caminhar junto com a classe.*

*Segue um link de uma animação muito interessante sobre Planejamento:*

*<https://www.youtube.com/watch?v=-AWWW2MT7HU> (Daniela).*

Daniela não respondeu as perguntas do enunciado diretamente. Porém, ela considera o planejamento como sendo a etapa mais importante do projeto pedagógico (devido a possibilidade de articulação entre metas e estratégias, ajustadas as possibilidades de ação real); compreende que o planejamento como um processo de reflexão crítica (acerca das opções e ações possíveis); o conceito de que o planejamento como sendo um ato coletivo (entre pares). Ela demonstra compreender com clareza sobre planejamento, uma vez que ela relaciona o planejamento com outros elementos que o compõe. A próxima narrativa de Daniela é uma resposta que ela deu a uma das tutoras da ReAD:

*Olá, tutora e colegas,*

*Eu, como não atuo ainda, senti dificuldades em elaborar um Planejamento. Mas planejei uma atividade semanal, com um tema relevante e atividades que pudessem contextualizar a aprendizagem. Optei por um modelo mais básico por não ter segurança ainda para fazer outro mais elaborado (Daniela).*

Daniela, assim como Helena e Bruna, também relata ter tido dificuldades e insegurança na elaboração do plano semanal de ensino. Portanto, são três licenciandas que admitiram ter encontrado dificuldades para elaborar o plano semanal de ensino, ou que se sentiram inseguras para construí-lo. As graduandas provavelmente sentiram-se dessa forma devido a não possuírem experiência docente.

Portanto, como forma de fazer uma análise parcial dos dados que foram analisados neste item, é possível perceber que as temáticas abordadas até o momento estão relacionadas ao Eixo de análise 2 (“aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD”), porque as aprendizagens sobre como planejar e avaliar o ensino são provavelmente oriundas da licenciatura em Pedagogia, uma vez que esses conhecimentos são específicos da área de Educação. Além disso, é possível perceber que a própria ReAD proporcionou aprendizagens, uma vez que pelo menos três licenciandas se depararam com dificuldades para realizar a tarefa, o que significa que isso mobilizou as graduandas a perceberem o que não sabiam realizar, tendo que ou pesquisar sobre como realizar a tarefa, ou mobilizar seus conhecimentos, ou procurar auxílio de outros profissionais da educação.



Todas as licenciandas que discutiram sobre essa temática compreendem a utilidade do plano de ensino e percebem que existe relação entre planejar e avaliar. No caso, a avaliação como diagnóstico que permite ao docente perceber o que precisa ser modificado para atender as demandas educacionais dos alunos.

Os assuntos que mais foram mencionados pelas licenciandas (e que se relacionam com o eixo temático de análise) foram: (a) a importância de se registrar (por escrito) o planejamento, pois favorece a reflexão (Milena); (b) o planejamento como sendo documento importante para a gestão da escola acompanhar o trabalho pedagógico (Renata); (c) o planejamento e sua avaliação como possibilidade autoavaliação da ação docente (Milena); (d) o planejamento não é uma simples tarefa burocrática, mas sim, é importante para o trabalho docente (Renata, Helena, Bruna); (e) relação entre planejamento, reflexão e avaliação (Milena, Renata, Camila, Daniela); (f) a angústia e/ou a incerteza para se elaborar o planejamento (Camila, Bruna, Daniela, Helena); (g) a importância do apoio e/ou ajuda de outros profissionais da educação, neste caso, para a elaboração de planos de ensino (Renata, Camila, Helena, Bruna).

No próximo item, as graduandas abordam a temática da diversidade e inclusão, tendo a possibilidade de imaginar como agiriam se fossem docentes na Educação Básica.

### (iii) Compreensões sobre diversidade e inclusão a partir de um Caso de Ensino

Após tratar do início da docência, planejamento e avaliação do processo educativo, no quarto e último módulo da ReAD 2016 foi tratado o tema da diversidade e inclusão.

O primeiro fórum do módulo 4 apresentava um Caso de Ensino (escrito por uma das tutoras da ReAD) chamado “A menina diferente”, que encontra-se no anexo (Anexo B) desta dissertação. Trata-se da história de uma menina – chamada Camila – que é excluída pelos colegas de sua classe. Aparentemente, a menina é excluída e rejeitada pelos demais alunos por possui uma “diferença”. Porém, o Caso de Ensino não deixa claro qual é a diferença que a menina apresenta.

No Caso de Ensino, o(a) professor(a) da classe da menina Camila e seus colegas solicita que os alunos formem grupos para a realização de uma atividade. Porém, nenhum dos estudantes da classe queria integrar a menina diferente em seus grupos, durante a

atividade. A professora do Caso de Ensino decidiu por colocar Camila – a menina diferente – em um dos grupos, independentemente se os demais alunos do grupo gostariam ou não de ter a presença de Camila em seu grupo.

Desta forma, o primeiro fórum do módulo 4 coloca dois questionamentos norteadores que precisariam ser respondidos pelos participantes em suas narrativas iniciais: (1) Se você fosse a professora o que faria? (2) Qual seria a “diferença” da menina (uma vez que a diferença da menina Camila não é especificada no Caso de Ensino)?

Respondendo ao primeiro questionamento/tema a ser debatido nos fóruns (“se você fosse a professora o que faria?”), Helena diz que concorda com a atitude que a professora teve de colocar a aluna em um dos grupos, mas dá outra sugestão:

*Se eu fosse a professora penso que teria a mesma atitude da professora, pois ela conhece seus alunos e talvez tenha colocado essa menina em um grupo que a aceitasse melhor. Outra opção, penso que seria separar as pessoas por números onde todos os que fossem número 1 fariam parte do mesmo grupo e assim consequentemente com os outros números (Helena).*

As licenciandas Camila e Mara acreditam que dialogar com os colegas que rejeitaram a menina diferente (que também se chama Camila, assim como uma das graduandas) poderia ser a melhor solução para resolver esse problema:

*Se eu fosse a professora, eu não pediria a outro grupo para que aceitassem a aluna, e sim conversaria com o grupo que a rejeitou, questionando-os por que eles disseram que não havia lugar para Camila, se gostariam que alguém agisse daquela maneira com eles (Camila).*

*Se eu fosse a professora, tentaria inserir a menina no grupo em que ela recebeu um não, pois a exclusão começa quando concordamos com a situação que se apresenta. Penso que o acontecimento se mostra propício para trazer à tona uma discussão acerca da diversidade e das diferenças (Mara).*

Bruna possui uma ideia semelhante a da licencianda Camila, porém, ao invés de dialogar apenas com o grupo que rejeitou a menina diferente, ela teria uma conversa com a classe toda:

*Se eu fosse a professora conversaria com a sala sobre o tema de inclusão, após falaria que a menina sim ficaria naquele grupo. Porém nos próximos trabalhos montaria um esquema diferente, desmanchando as “panelinhas” fazendo sorteio para formar os grupos (Bruna).*

Daniela vai além da ideia que foi sugerida por Bruna (conversar com a turma), e adicionalmente citou qual o material pedagógico que ela utilizaria para promover uma conversa e debate com os estudantes:

*Se eu fosse a professora, trabalharia com a turma essa questão das diferenças com uma animação: Normal é ser diferente - Grandes Pequenininhos e faria uma roda de conversa para debater o tema (Daniela).*

Renata, por sua vez, fez uma reflexão sobre quais atitudes e procedimentos ela adotaria para resolver a situação. Ela busca compreender o motivo pelo qual a garota é excluída e procura trabalhar com estereótipos que podem levar a atitudes preconceituosas. Ela também dá sua opinião sobre quais poderiam ser as “diferenças” da menina Camila:

*Diante da leitura do caso de ensino e me colocando no lugar da professora eu também tentaria auxiliar a aluna encontrar um grupo, além disso questionaria os alunos do grupo que a rejeitou sobre o motivo de terem feito isso.*

*Em outros momentos, dependendo do tipo de atitude ou sentimento que eu tenha observado nos alunos, procuraria trabalhar o tema por meio de rodas de conversa, dinâmicas de grupo buscando trabalhar a aceitação dos alunos uns com os outros, o respeito à diferença e o questionamento a certos padrões estabelecidos, por exemplo: quem é feio ou bonito? Por que? Por que alguém tem que decidir o que é feio, o que é bonito, se tem que ser magra ou gorda, se o cabelo bonito é o liso? Qual é o motivo e a origem de tudo isso?*

*Pelo que percebi a menina parece ser tímida e não se enquadrar aos padrões mais populares no que tange a beleza e ao comportamento que é valorizado pelas crianças, por esse motivo não atrai o interesse de aproximação dos demais colegas. Utilizando de palavras estereotipadas, pode ser que ela seja o “patinho feio” da sala ou a “nerd”, “CDF”, como diziam na minha época de escolarização. Sabemos que na escola as crianças acabam formando grupinhos de acordo com a afinidade entre eles, e isso não é um problema. No entanto, é preciso observar com atenção se nessa formação de grupinhos estão excluindo outras crianças, agindo com preconceito ou praticando bullying.*

*Uma situação como esta é uma ótima oportunidade de trabalhar esses estereótipos e pré-conceitos estabelecidos diante da aparência e do comportamento das pessoas e que são socialmente aceitos como inofensivos ou sem intenção pejorativa, mas que podem machucar e muito uma criança que se sentiu rejeitada (Renata).*

Quando questionadas sobre qual poderia ser a suposta “diferença” que a menina Camila possuía/apresentava – e que fazia com que seus colegas a rejeitassem – as respostas foram:

*A diferença da menina se encaixa onde não se encaixam os padrões estipulados pela cultura dominante, ou seja, beleza, inteligência e destaque no grupo (Mara).*

*Com relação a identificação de alguma deficiência, não consegui identificar. Apenas o que fica claro é que Camila é tímida. E que muitas vezes em sala de aula para você ser rejeitada e discriminada, não precisa apenas ter alguma deficiência, basta não usar a roupa da moda, não ter determinado produto. Geralmente os grupinhos sempre são formados pelos mesmo ideais consumistas, às vezes ainda há aqueles que excluem por cor, religião e classe econômica (Bruna).*

*Quanto à deficiência da menina, não consigo ver nada de errado com ela a não ser o fato de ser quieta e não conversar muito com seus colegas de sala. Também passei por isso nas aulas de educação física, pois na época, estava fora do peso e a equipe que tinha que me aceitar em um jogo já sabia que iria perder, e era o que geralmente acontecia, principalmente nas queimadas. Eu brincava, mas era sempre a última a ser escolhida. Fui discriminada até por uma professora dessa disciplina. Até que um dia, jogando queimada, consegui agarrar a bola e queimar o melhor jogador o time adversário. Ganhamos o jogo, ninguém acreditava, me pegaram até no colo. Daí pra frente, deixei de ser a última (Helena).*

*Ao que aparenta, o problema da menina parece ser uma grande timidez. O que dificulta as relações e afeta, inclusive, o aprendizado (Daniela).*

*Eu também não vejo nenhum tipo de deficiência na aluna, somente timidez (Camila).*

É interessante perceber que, apesar desse questionamento ter sido colocado/formulado como “indique qual seria a ‘diferença’ da menina”, duas licenciandas associaram a palavra “diferença” com “deficiência”. Ou seja, em momento algum o Caso de Ensino afirma que a “diferença” da menina Camila seria uma deficiência e, ainda assim, aparentemente duas graduandas compreenderam que a diferença da menina se tratava de uma deficiência. Então, Bruna e Helena iniciaram suas respostas com: “com relação a identificação de alguma deficiência, não consegui identificar. Apenas o que fica claro é que Camila é tímida” e “quanto à deficiência da menina, não consigo ver nada de errado com ela a não ser o fato de ser quieta e não conversar muito com seus colegas de sala”.

Em outras palavras, apesar dessas graduandas não terem percebido se a diferença da menina Camila poderia ser uma deficiência ou não, é interessante perceber que – mesmo que a questão norteadora tivesse utilizado a palavra “diferença” – elas aparentemente

associaram com a palavra “deficiência”. Desta forma, elas procuraram perceber qual poderia ser a deficiência de Camila e não encontraram uma suposta deficiência. A impressão que se tem é a de que, aparentemente, é como se essas licenciandas tivessem compreendido a palavra deficiência como se fosse equivalente ou sinônimo de diferença – sendo que são palavras que possuem conceitos diferentes.

Renata, por sua vez, já havia respondido a essa questão junto com a resposta da primeira pergunta deixa mais claros aspectos ligados às diferenças:

*[...] Pelo que percebi a menina parece ser tímida e não se enquadrar aos padrões mais populares no que tange a beleza e ao comportamento que é valorizado pelas crianças, por esse motivo não atrai o interesse de aproximação dos demais colegas. Utilizando de palavras estereotipadas, pode ser que ela seja o “patinho feio” da sala ou a “nerd” “CDF” como diziam na minha época de escolarização. Sabemos que na escola as crianças acabam formando grupinhos de acordo com a afinidade entre eles, e isso não é um problema. No entanto, é preciso observar com atenção se nessa formação de grupinhos estão excluindo outras crianças, agindo com preconceito ou praticando bullying. [...] (Renata).*

Desta forma, todas as licenciandas que participaram das discussões deste fórum acreditam que a única característica de Camila que a faz ser rejeitada e excluída é o fato dela ser uma menina tímida. Mara não disse de forma clara e direta que Camila poderia ser uma menina tímida, porém, ela disse que uma das possibilidades do porquê Camila ser excluída deve-se a ela provavelmente não possuir destaque no grupo/turma. E, geralmente, alunos tímidos podem não possuir destaque no grupo/turma, justamente devido a timidez, que os tornaria provavelmente mais quietos e/ou provavelmente ao os faria ser o centro das atenções. Portanto, é provável que Mara também possa acreditar que a timidez pode levar uma pessoa a ser rejeitada pelos colegas.

Todas essas perguntas foram feitas para que os participantes da ReAD pudessem mostrar o que fariam em uma situação como essa, principalmente se estivessem na função de professora responsável pela turma de Camila, a menina diferente. Portanto, as respostas dadas pelas graduandas expressam ideias sobre o que elas poderão vir a fazer quando se tornarem professoras e se depararem com situações semelhantes a essa, que fora contada no Caso de Ensino. Como elas resolveriam o problema, se já exercessem a docência? Se elas já trabalhassem como professoras, o que elas acreditam que seria melhor para a menina Camila? E o que elas acreditam que seria bom para os demais alunos da classe? Essas questões servem para que as graduandas possam refletir sobre como elas construiriam sua

identidade docente diante de situações que envolvem diversidade e/ou inclusão. Afinal, que tipo de professoras elas seriam dentro dessas circunstâncias?

Além das respostas para as perguntas e temas propostos para o debate, as licenciandas também interagiram com outros participantes, revelando maiores informações sobre que tipo de professoras seriam. A começar pelos comentários e respostas de Mara, conversando com uma professora iniciante:

*Boa tarde Rita,*

*É sempre gratificante ouvir os conselhos das mais experientes.*

*Você tocou em um ponto interessante, pois, assim como você acredito que os grupos devam ser formados pelos professores, ou pelo menos, rearranjados, especialmente quando notadamente se verifica aversões e rejeições.*

*Quando fiz estágio no Ensino Fundamental, em um 5º ano, em uma de minhas regências, a professora permitiu que eu formasse os grupos para a atividade unindo alunos com maior facilidade com aqueles com menor facilidade, pois sua intenção era observar como as crianças se comportariam, dado que ela não tinha esse costume, uma vez que os grupos se formavam por si só e quase sempre com os mesmos integrantes.*

*Esse foi um fato marcante em meu estágio, pois, quando anunciamos o grupo, dois alunos se recusaram a aceitar certos colegas no grupo, mas mantivemos nossa decisão e não modificamos a configuração dos mesmos, porém, os referidos alunos (que excluíram os colegas) fizeram suas atividades individualmente.*

*A professora, com 20 anos de profissão, aguardou o final da aula e aproveitou o momento para dialogar com a turma acerca do acontecimento, o que foi muito proveitoso, pois propiciou que os envolvidos refletissem e, conscientes do erro, pedissem desculpas e abraçassem os colegas rejeitados (Mara).*

Mara relata uma situação vivenciada no estágio. Ela acredita que a melhor coisa a ser feita é deixar que o professor escolha como serão formados os grupos, pois desta forma há a possibilidade de se formar duplas produtivas ou grupos produtivos (quanto um aluno que possui maior facilidade se une com um aluno que não possui tanta facilidade, para que ambos possam trocar conhecimento, e um poderá ajudar o outro). Além disso, Mara acredita que parece ser melhor que o professor forme os grupos, para que os alunos que rejeitam determinados colegas possam aprender a conviver com esses estudantes. A licencianda Renata também concorda com esse posicionamento:

*Boa noite, colegas e tutora,*

*Assim como a colega Mara mencionou, também achei muito pertinente o comentário da colega Rita referente a formação de grupos ser realizada pelo professor.*

*Essa intervenção pode ser importante, pois o professor como observador de sua sala tem condições de reconhecer problemas de aceitação entre os alunos e até mesmo promover um melhor entrosamento de todos.*

*Vamos nos falando (Renata).*

Outra licencianda que também concorda com a ideia de que é o professor que deve escolher e formar os grupos de estudantes é Daniela:

*Olá Nicole,*

*Como citou a colega Adriana, se colocar no lugar do outro é muito difícil, pois por mais que tentemos, estamos empregando nossa própria visão sobre o assunto.*

*Como você bem colocou, o professor, sabendo que os alunos praticam atitudes discriminatórias contra a aluna, já deve se posicionar de modo que nem tenham oportunidade para tal prática. Assim, além de trabalhar o tema, escolher os grupos também é uma boa maneira, até que tenham condições de fazê-lo sem a interferência dela (Daniela).*

Bruna, por sua vez, comenta sobre quais seriam as “diferenças” que fazem com que alunos rejeitem e/ou discriminem seus colegas:

*Como ainda não estou inserida na rede, por estar cursando a faculdade de pedagogia, não posso citar muitos casos. Mas por meio da inserção de estágio, no qual estou todos os dias na sala do 1º Ano, vejo que naquela sala crianças pequenas já excluem outras por fatores:*

- *Morar em bairro humilde;*
- *Ser gordinha;*
- *Não usar roupas da “moda”;*
- *E nestes últimos meses questões políticas partidárias (influência de pais).*

*Quando vejo alguma criança querendo se desfazer de outra, sempre digo que todos ali somos amigos, que não devemos maltratar ninguém. Pois perante a Deus nós somos todos iguais e irmãos. Que aqui na terra não há ninguém melhor que o outro coleguinha (Bruna).*

É interessante perceber que Bruna parece pender para uma concepção religiosa a respeito do preconceito, aceitação e diversidade: não se deve ter preconceito porque todos seriam iguais perante a Deus.

O comentário feito por Bruna fez com que ela e Helena interagissem entre si, conversando sobre o que foi dito. Helena teve como base o comentário de Bruna e um outro

comentário, feito por uma das Tutoras da ReAD, e disse que não é necessário ser portador de deficiência para ser discriminado, e que professores também podem discriminar seus alunos:

*Assim como a Bruna também não estou em sala, mas o que pude vivenciar no meu trabalho como agente educacional e também no meu estágio, é que essa é uma situação bem difícil de ser resolvida, pois as crianças, desde pequenas, influenciadas pelos pais e também por alguns coleguinhas acabam se distanciando de outros que tenham algumas características que a tutora apontou.*

*Não é preciso ser portador de deficiência física ou intelectual para não ser aceito pelos colegas de sala. Já vi muitas professoras discriminando seus alunos por diversos motivos e acho que isso também influencia a sala a agir da mesma maneira. O problema que enfrentamos com a relação de gênero e também orientação sexual, me inquieta bastante porque, por mais que participe que cursos de formação sobre o tema, penso que se me tornar professora, vou ter muitas dificuldades em conversar com as crianças sobre isso (Helena).*

Bruna respondeu ao comentário feito por Helena que ampliou a concepção de diferença incluindo gênero e orientação sexual:

*Olá Helena, tudo bem?*

*Concordo com você quando diz que estas exclusões podem ser feitas por influência dos pais, pois acredito que muitas vezes o maior preconceito vem de nós adultos. E isto acaba afetando as crianças.*

*Durante o estágio presenciei um caso assim, a mãe não gostava que a filha se misturasse com alguns coleguinhas, mas por infelicidade dela a criança era tão boa de coração que dizia que todos eram seus amigos e ainda os convidava para ir na casa dela.*

*Quando a mãe ouvia o convite era visível a expressão no rosto dela de não contentamento (Bruna).*

Bruna e Helena acreditam que muitos dos preconceitos que as crianças apresentam são adquiridos por meio dos pais e/ou da convivência com a família. Bruna, então, vai além, e mostra a concepção que possui sobre crianças – a concepção de que crianças são puras e desprovidas de preconceitos (que são aprendidos/adquiridos por influência dos pais e/ou familiares):

*Boa Noite! Fabiana, às vezes acho que certos pais deviam passar por um tratamento e começar a ver a vida de outro modo. Só há seres humanos monstros por serem criados por pessoas com pensamentos pequenos, egoístas, mesquinhos e preconceituosos.*

*Sem dúvidas, as crianças com toda a ingenuidade do mundo acabam dando um “tapa” na cara da humanidade, por ter um coração puro, não desfazer de ninguém. Pois se uma criança é má, ela colhe o fruto que*



*alguém (pais) plantaram, pois sabemos que as crianças são reflexos de adultos que fazem parte do círculo de convivência (Bruna).*

Daniela, assim como Helena e Bruna, também acredita que os alunos possam aprender e/ou adquirir preconceitos devido a influência e convivência com sua família ou com a sociedade. Ela acredita que as diferenças devem ser trabalhadas até serem percebidas como sendo algo completamente normal:

*Olá Fabiana,*

*Belo exemplo que nos trouxe! Realmente a questão das diferenças deve ser trabalhada intencionalmente, para que percebam que ser diferente é absolutamente normal, pois socialmente, a criança já recebe influências preconceituosas desde muito pequenas. A sociedade é assim, portanto a família propaga, a comunidade também e assim vai. Portanto essa questão deve fazer parte do cotidiano escolar (Daniela).*

A licencianda enfatiza a necessidade de trabalho intencional com as diferenças para superação dos preconceitos. Além disso, Daniela mostra que a ReAD proporcionou que ela pesquisasse sobre o assunto (diversidade e inclusão) para buscar mais conhecimento sobre a temática. Uma colega (participante da ReAD, professora iniciante) comentou positivamente sobre o vídeo que Daniela havia postado, – pois Daniela havia dito que, se fosse a professora da “menina diferente”, do Caso de Ensino, ela trabalharia utilizando um vídeo que trata sobre a temática das diferenças – e ela respondeu ao comentário:

*Olá Natália,*

*Que bom que gostou do vídeo também. Eu ainda não me formei, mas pesquisei possibilidades de abordagem do tema com os alunos, quando nos foi apresentado esse módulo. Achei muito interessante pela maneira lúdica da abordagem (Daniela).*

Portanto, fazendo uma análise parcial do que foi abordado neste item (a respeito do fórum sobre o Caso de Ensino d’A “Menina Diferente”), é possível perceber que as licenciandas acreditam que a temática das diferenças deva ser trabalhada em sala de aula, reconhecendo que existe diversidade dentro da sala de aula e que poderão haver alunos que rejeitam ou discriminam os colegas.

O que chama a atenção é que três licenciandas (Mara, Renata e Daniela) acreditam que o professor deve formar os grupos de estudantes (para a realização de atividades em grupo), independentemente se os alunos irão aprovar a formação imposta pelo professor ou não. Elas parecem acreditar nisso, pois essa seria uma forma do professor fazer com que os

alunos aprendam a lidar e conviver com aqueles que são diferentes, e possivelmente aprendam a aceitar ou respeitar as diferenças.

Outro dado que chama a atenção é que três licenciandas (Bruna, Helena e Daniela) acreditam que a criança pode adquirir preconceitos devido a convivência com a família (e sociedade). Das três graduandas, Bruna deixa claro que acredita nisso – a influência da família sobre a criança, ensinando intolerância – devido a também acreditar que crianças nasçam puras, sem preconceitos.

Em resumo, a forma como elas agiriam como se fossem as professoras do Caso de Ensino varia: (a) Helena e Renata: elas disseram que, sendo professoras da turma, elas provavelmente conheceriam seus alunos, então elas colocariam a menina diferente em um grupo que a aceitasse melhor, ou ajudariam a garota a encontrar um grupo. Renata buscaria compreender o motivo pelo qual a garota é excluída e procuraria trabalhar com estereótipos que podem levar a atitudes preconceituosas, enquanto Helena sugere que há a possibilidade de sortear os alunos que ficarão em cada um dos grupos; (b) Mara, Camila e Bruna: conversariam com os integrantes do grupo que rejeitou a menina diferente, questionando a atitude dos alunos e porquê de não terem aceitado a garota. Bruna, por sua vez, teria uma conversa com a turma toda sobre o tema, e não apenas com os alunos do grupo que rejeitou a menina. (c) Daniela: assim como Bruna, Daniela citou que trabalharia com essa questão/assunto com todos os alunos, porém, ela disse que utilizaria um determinado vídeo para trabalhar essa temática com todos os alunos.

Os dados analisados encaixam-se no Eixo de análise 3 (“Projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência”), uma vez que as graduandas revelam o que fariam caso já estivessem atuando como docentes e se deparassem com essa situação. Porém, alguns dados se encaixam no Eixo 2 (“Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na participação na ReAD”), pois as licenciandas revelam quais são suas concepções sobre crianças e suas famílias: elas reconhecem que as crianças aprendem preconceitos e intolerância com suas famílias e/ou sociedade, sendo que uma das graduandas (Helena) menciona que percebeu isso durante o estágio e em seu local de trabalho (ela trabalha em uma escola, mas não como docente), configurando uma aprendizagem que ocorreu durante a formação inicial (estágio). Mara também relaciona o Caso de Ensino com situações que vivenciou durante o estágio (portanto, aprendizagens realizadas durante a formação inicial).

(iv) Compreensões sobre diversidade e inclusão em contexto escolar (estágio e currículo)

Os dados que serão apresentados neste subitem foram produzidos no o último fórum de discussão da ReAD 2016. Assim como o fórum de discussão anterior, esse também fez parte do quarto módulo, o que significa que o assunto debatido nos tópicos do fórum fazia parte da temática diversidade e inclusão (ou seja, a compreensão da docência e do fazer docente por meio da reflexão sobre uma temática que, neste caso, trata-se de diversidade e inclusão).

Se no primeiro fórum do módulo 4 os participantes leram e debateram sobre um breve Caso de Ensino, desta vez os participantes teriam que ler o texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Candau, para responder às questões norteadoras. Os temas propostos pelas tutoras da ReAD para gerar o debate nos fóruns foram as seguintes: (1) como a diversidade é percebida e tratada na escola onde você trabalha ou fez/faz o estágio? (2) Quais aspectos você entende por diversidade? (3) Como você contemplaria a diversidade que existe em sala de aula por meio de sua prática pedagógica? Cite exemplos.

Serão analisadas as respostas das licenciandas para cada um dos temas debatidos no fórum, separadamente. Começando pela resposta dada por Bruna a respeito da primeira questão: como a diversidade é percebida e tratada na escola onde você trabalha ou fez/faz o estágio?

*Sobre a diversidade tratada na escola onde realizei o estágio é bem trabalhado. Uma vez que as professoras sempre tentam ensinar da melhor forma com músicas, filmes, leitura e brincadeiras. Tudo isto para trabalhar gênero, etnia, diferentes culturas, deficiências físicas (Bruna).*

O relato de Bruna sobre a escola onde estagiou é algo presente no cotidiano escolar. Ela diz que a escola tenta erradicar o preconceito, e tenta fazer isso por meio de práticas educativas que trabalham com questões sobre gênero, etnia etc.

Daniela também descreveu um pouco sobre quais ações docentes ou quais práticas pedagógicas a escola onde ela estagiou utiliza para lidar com a questão da diversidade. A escola onde Daniela realizou o estágio tem a diversidade como pauta até no Projeto Político Pedagógico (PPP):

*Estagiei numa escola pública municipal que há muito tempo o PPP da escola trata do assunto diversidade de maneira muito efetiva, dando oportunidade para que todos tenham seu crescimento garantido, através das atividades e projetos desenvolvidos na escola e sempre que surge uma questão procuram conversar com o grupo de docentes e com os envolvidos para sanar as dificuldades (Daniela).*

Camila e Milena, por sua vez, não deram maiores detalhes sobre como a diversidade é tratada nas escolas onde estagiaram. Apenas mencionaram que as escolas parecem trabalhar com essas questões:

*Na escola onde realizei o estágio, a diversidade é muito trabalhada com os alunos por parte dos professores e, quanto aos demais funcionários da escola, sempre vi muito respeito quanto às diferenças de cada um (Camila).*

*A escola na qual eu realizo o estágio apresenta uma grande diversidade não apenas no que diz respeito aos alunos, mas aos professores, equipe gestora e equipe de apoio. É grande o número de crianças com necessidades especiais atendidas e estas participam de todas as atividades promovidas na escola, tanto as pedagógicas quanto as culturais, como saraus, etc. (Milena).*

Helena e Mara trouxeram relatos que não contém apenas coisas positivas sobre a forma como as escolas lidam com a diversidade. Helena diz que a escola onde ela trabalha existe um discurso de que todos são iguais, mas que na prática, alguns docentes estariam tratando alguns alunos com indiferença.

*Trabalho em uma escola de educação infantil e o que vejo é que a diversidade é percebida por todos que lá trabalham e apesar de existir um discurso em que todos concordam que somos iguais, percebo que alguns professores tratam determinadas crianças com indiferença (Helena).*

Mara traz um relato intrigante. Diferente dos relatos das demais licenciandas, ela disse que não percebeu a diversidade sendo colocada em prática nas escolas onde ela estagiou e, além disso, ela presenciou situações em que a diversidade foi tratada/trabalhada de forma questionável:

*Fiz estágio na Educação Infantil com crianças de 4 anos e no Ensino Fundamental com crianças do 5º ano. Nessas escolas, ou mesmo na sala de aula, não percebi a questão de a diversidade ser colocada em pauta.*

*Porém, trago algumas das experiências que vivenciei nesses espaços que a meu ver tem a ver com a diversidade, mesmo que de forma implícita.*

*Na Educação Infantil, desenvolvemos uma atividade sobre Identidade e confeccionamos dois bonecos em cartolina, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, os quais receberam o nome de João e Joana. As crianças*

*é que iriam pintar os bonecos e a professora separou a tinta cor de pele para o rosto e o corpo dos mesmos. No entanto, algumas crianças manifestaram o desejo de pintar essas partes de marrom, mas notadamente percebeu-se que isso não agradou a professora, que só concordou depois que discutimos o assunto. Por fim, somente a Joana foi pintada de marrom. Curiosidade: a professora tinha a pele marrom...*

*Outro fato que me chamou a atenção foi na reunião de Conselho de Classe que presenciei no Estágio em Administração Escolar, em que caso semelhante ao mencionado no texto de Moreira e Candau (2007, p. 28) aconteceu, taxando os alunos oriundos de outras escolas por mau comportamento com visões estereotipadas, evidenciando relatos que contribuem para “cristalizar preconceitos e discriminação” (Mara).*

É possível perceber que Mara cita uma situação que remete às questões de gênero. Ela diz que foi desenvolvida uma atividade (na Educação Infantil) sobre identidade e, para trabalhar essa questão da identidade, havia dois bonecos: um masculino (João) e um feminino (Joana). Isso já mostra, que a escola e a professora da sala de aula compreendem que a questão de gênero (representatividade masculina e feminina) faz parte da questão da identidade. O curioso é que, apesar da questão de gênero ter sido abordada como “identidade” durante a atividade mencionada por Mara, a questão da cor da pele (étnico-racial) não parecia fazer parte da questão da identidade, uma vez que a professora relutou em permitir que pelo menos um dos bonecos tivesse a pele pintada de marrom.

A atividade descrita por Mara também menciona a questão de gênero (um boneco representa o papel masculino e o outro representa o papel feminino), algo que ainda não havia sido aprofundado na ReAD, apesar da Rede ter abordado a questão da diversidade.

Quanto ao segundo tema proposto pelas tutoras da ReAD para nortear os debates nos fóruns (quais aspectos você entende por diversidade?), as respostas das licenciandas revelam as concepções que possuem a respeito de diversidade:

*Entendo por diversidade uma variedade, uma diferença. É uma reunião de múltiplos aspectos que diferenciam, como cultura, linguagem, religião, política e costumes (Bruna).*

*Entendo por diversidade as diferenças socioeconômicas, étnicas, raciais, culturais, religiosas, de gênero, físicas e até mesmo as diferenças nos níveis de desenvolvimento das crianças, as diferentes formações, visões de mundo, crenças, experiências e práticas de toda a comunidade escolar, entre outros (Milena).*

*Pertencemos a um país rico em diversidade e entendo por isso que há diferentes raças, etnia, religião, dividindo os mesmos espaços, sejam eles na escola, no trabalho, na família (Helena).*

Bruna, Milena e Helena, quando questionadas sobre o que elas entendem por diversidade, forneceram respostas descritivas. Ou seja, elas apenas descreveram o que elas entendem por diversidade, sem realizar julgamentos e sem atrelar a diversidade diretamente com a questão do preconceito.

*A diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem, em toda a sociedade. Conviver, respeitar e promover a diversidade é fundamental para que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, além de combater o preconceito e a discriminação em relação à cor, gênero, deficiência, orientação sexual, crença, idade, etc. (Daniela).*

*Diversidade é termos em um mesmo espaço pessoas com diferentes crenças, pertencentes a diferentes raças e etnias, de diferentes culturas, mas de uma forma que todos trabalhem juntos contribuindo com as diferentes visões de mundo e formas de pensamento para o bem comum, superando assim os preconceitos (Camila).*

*Vejo a diversidade como um grande leque em que se incluem questões de gênero, raça, crença, deficiência, ideologia, língua, dentre tantas outras. Porém, vejo essa diversidade como oportunidade de enriquecimento, uma vez que podemos ampliar nossa visão sobre o mundo e os outros, pois como explicita Moreira e Candau (2007, p. 40), nosso posicionamento diante do outro se traduz também dentro da escola e “o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros” (Mara).*

Daniela, Camila e Mara não apenas descreveram o que elas compreendem sobre diversidade, pura e simples, como também revelaram as concepções sobre como a diversidade deve ser tratada na sociedade. Daniela acredita que é necessário conviver, respeitar e promover a diversidade para combater a discriminação e o preconceito. Camila, por sua vez, acredita que todos deveriam trabalhar juntos, com diferentes visões de mundo e formas de pensamentos, visando o bem comum, como forma de superar os preconceitos. Mara, citando os autores do texto sugerido para o debate, vê a diversidade como forma de ampliar a visão de mundo e que podemos acabar bloqueando a nossa compreensão sobre os outros dependendo da forma como concebemos a condição humana.

Quanto ao terceiro e último tema proposto para o debate nos tópicos do fórum (como você contemplaria a diversidade que existe em sala de aula por meio de sua prática

pedagógica? Cite exemplos), as respostas das graduandas foram bastante interessantes. Começando por Bruna, ela cita a utilização de música para que o professor trabalhe a mensagem que a canção quer passar, trazendo a mensagem de que a diferença é boa, e que o respeito também é bom:

*Bom, pesquisando para um debate universitário sobre o tema diferenças, encontrei um vídeo de uma música que vale a pena ser citada aqui. Para quem é professor dá até para utilizar em alguma aula. Nesta letra fala sobre as diferenças, que há sempre um amigo baixinho, gordinho, aquele que tem dificuldade de ouvir, outro que usa uma cadeira de rodas, mas que no fim “ser diferente é bom, e é bom respeitar” (Bruna).*

Milena acredita que o diálogo e a problematização de temas/assuntos é uma boa maneira de se trabalhar com a questão da diversidade. Ela também toca em uma questão interessante: dar voz aos alunos, para que eles falem sobre suas vivências, sobre suas crenças, estereótipos, preconceitos. Essa prática é interessante pois, se é provável que exista diversidade entre os próprios alunos da sala de aula, e se é possível que esses alunos já carregam preconceitos consigo, então nada mais adequado do que ouvir o que os alunos pensam para problematizar e trabalhar as questões que eles apresentam:

*Acredito que a melhor forma de contemplar a diversidade é abrir espaço para o diálogo com e entre as crianças, problematizando situações do cotidiano escolar, conhecimentos que não necessariamente fazem parte do currículo formal. É importante também dar voz às crianças e possibilitar que as mesmas tragam temas e vivências do seu cotidiano e o professor deve atuar como mediador da discussão, problematizando situações, crenças, valores, estereótipos e preconceitos, chamando a atenção para como a diversidade está presente em todo lugar e problematizar quem define o que é considerado bom ou ruim (Milena).*

Mara traz em seu relato sugestões sobre como lidar com a diversidade no sentido de lidar com alunos que estejam em diferentes níveis de aprendizagem/conhecimento. Ela sugere a ideia do trabalho com duplas (ou grupos) produtivas, em que um estudante que possua mais facilidade com o conteúdo irá auxiliar um colega que não compreende o conteúdo com facilidade:

*Como prática pedagógica preciso considerar que só posso relatar experiências advindas dos Estágios Supervisionados, mas mesmo assim, não é difícil mencionar algum exemplo sobre como contemplar a diversidade que existe em sala de aula.*

*Nas regências que praticamos no 5º ano, atividade obrigatória do curso de Pedagogia, tivemos o cuidado de contemplar em nossos planos de aula, todos os alunos, inclusive aqueles que tinham um ensinamento diferenciado dos demais, por não conseguirem acompanhar a turma, haja vista que ainda não dominavam o código escrito e as operações básicas.*

*Nesse sentido, utilizamos vários materiais, procedimentos e estratégias, como por exemplo, na regência de história, a música e o vídeo, na regência de português, a leitura compartilhada e o dicionário, na regência de matemática a pesquisa e a coleta de dados para confecção de tabela e gráfico, na regência de ciências, o documentário em vídeo e arte feita com material reciclado sobre o rosto dos alunos impressos em fotografia branco e preto.*

*Também não descuidamos da confecção dos grupos, colocando alunos com mais facilidade com aqueles com menos facilidade, de modo que o conhecimento pudesse ser compartilhado (Mara).*

Camila, assim como Mara, menciona as práticas educativas que ela presenciou durante o próprio estágio. Isso mostra que o estágio é realmente importante para a formação de professores, pois as licenciandas relatam que realizaram aprendizagens durante o estágio e utilizam essas aprendizagens como referência sobre como atuar em sala de aula. Camila parece remeter à arte (música, livro e quadrinhos) para trabalhar a questão da diversidade:

*Uma forma bem interessante que pude observar durante o meu estágio para trabalhar a diversidade em sala de aula é a leitura de livros que tratam sobre o tema, por exemplo, o livro Menina Bonita de Laço e de fita, da Camila Maria Machado, que fala sobre a cor da pele, e também músicas de Luiz Gonzaga, e História em quadrinhos do Chico Bento que podem ser utilizadas para orientar quanto ao preconceito linguístico (Camila).*

Daniela sugere que as desigualdades não devam ser acentuadas, mas sim, é necessário respeitar a diversidade e as diferenças para que isso não ocorra. Ela acredita que ensinar os alunos sobre a importância do respeito às diferenças pode ser possível por meio de debates sobre temas variados e ao tratar os próprios alunos com respeito. Nesse processo, o professor teria papel de mediador, instigando os alunos a pensarem, refletirem. Porém, curiosamente, ela não menciona apenas essas ideias sobre diversidade: ela atrela tudo isso a questões como a presença e participação da família na vida escolar dos alunos e a superação da fragmentação do conhecimento:

*Nós devemos acompanhar o progresso da sociedade; para tanto, devemos superar a reprodução e fragmentação dos conhecimentos. O professor precisa assumir seu papel de mediador, de facilitador do processo, instigando os alunos a pensar, a refletir, a pesquisar, conduzindo-os para a construção do conhecimento. A presença e participação da família auxilia o processo de aprendizagem. Nas aulas deve aparecer sempre o conceito de cidadania, o respeito às diferenças, não com a intenção de acentuar as desigualdades, mas de respeitar a diversidade entre os alunos. Ensinar os alunos a importância do respeito que se deve ter com as diferenças é de fundamental importância, isso é concebido através de debates, discussões sobre temas variados, tratar os alunos com respeito e mostrando a eles que todos merecem, respeito, atividades que envolvam trabalhos em grupos, pesquisas sobre diferentes temas, explicando a*



*complexidade do termo preconceito, considerado como um ato pensado, elaborado e praticado não só pelos adultos, mas também no meio escolar, visto que nem mesmo as crianças estão excluídas das inúmeras formas de discriminação (Daniela).*

Helena acredita que todos somos iguais. É curioso perceber que ela disse em outro momento, ao responder a primeira pergunta norteadora, que o discurso da escola onde ela trabalha é de que todos somos iguais. Pois, parece que aquilo que ela acredita está coerente com o discurso do seu próprio local de trabalho (apesar dela dizer que nem todos os profissionais da educação da escola onde trabalha tratassem os alunos de forma igual). Ela acredita que as práticas educativas que possam trabalhar a questão da diversidade sejam brincadeiras ou atividades em que as crianças possam se colocar no lugar do colega:

*Através da leitura de livros como, por exemplo “Na minha escola todo mundo é igual”, brincadeiras que façam as crianças se colocarem no lugar do outro, por exemplo, colocar vendas nos olhos das crianças e pedir para que em duplas, a criança que está vendada seja guiada por uma sem venda, outra brincadeira que acho que é bem pertinente é pedir para que sentados em roda cada criança escreva num papel o que gostaria de receber (ex. abraço, aperto de mão, beijo) de depois faça o que escreveu no colega do lado. Penso que são atividades que fazem as crianças aprenderem que todos somos iguais (Helena).*

Diante das respostas dadas pelas graduandas (neste caso, em suas narrativas iniciais), nenhuma delas tratou a questão da diversidade como algo que não deva ser trabalhado na escola, em sala de aula. Todas elas parecem compreender a diversidade como sendo importante e presente na vida escolar. Isso já havia sido percebido no subitem anterior, que continha a análise das interações e dados produzidos em outro fórum que abordava a temática da diversidade.

Após apresentar as narrativas iniciais das licenciandas, serão apresentados os comentários e reações que deram continuidade ao debate no fórum, a começar por Milena, que respondeu à uma professora iniciante e uma licencianda que não participa desta pesquisa:

*Olá Célia, Mariana e colegas,*

*Mariana, achei muito interessante o questionamento que você levantou: “Se adultos agem desta forma como esperam que as crianças aprendam a respeitar e conviver com o diferente”?*

*Os adultos acabam sendo modelos para as crianças. E as crianças aprendem atitudes, crenças e valores tanto com a família quanto com na escola por meio do currículo oculto.*

*Durante o meu estágio na Educação Infantil, trabalhei com uma turma de 2 a 3 anos e uma vez uma menina me procurou chorando porque um dos meninos não queria deixá-la brincar com os carrinhos. Quando perguntei o porquê o menino respondeu que era porque ela era menina e meninas brincam com boneca e não com carrinho, ou seja, desde muito cedo ele já carrega consigo algumas ideias estereotipadas e preconceituosas sobre o gênero feminino.*

*Ideias como: meninos não choram; azul é cor de menino, rosa é cor de menina; meninas brincam de boneca ou “casinha” e meninos brincam com carrinhos ou de “lutinhas”, acabam sendo transmitidas como se fossem naturais, quando na verdade são construções sociais que vão sendo transmitidas e reproduzidas na sociedade, e começam desde muito cedo daí a importância de, como vocês destacaram, o respeito à diversidade fazer parte da ação pedagógica desde a Educação Infantil (Milena).*

Aqui, Milena traz para o debate questões relativas à gênero e diversidade. Milena não participou do fórum anterior a este, em que as licenciandas comentaram sobre o Caso de Ensino d'A “Menina Diferente”. Mas, a partir desse comentário, ela mostra que pensa de maneira semelhante a outras graduandas (Bruna, Helena e Daniela), pois Milena também acredita que as crianças aprendem e adquirem preconceitos e intolerância graças a influência de adultos (Bruna, Helena e Daniela foram mais específicas, e acreditam que é devido a influência da família).

A situação que foi vivenciada por Milena durante o estágio trouxe um elemento interessante para a discussão: ela menciona a questão de gênero (estereótipos de gênero, preconceito de gênero). O próximo comentário de Milena também é interessante:

*Oi, Verônica! Eu considero as rodas de conversas momentos muito ricos em aprendizado, tanto conceitual e procedimental quanto atitudinal. Nesses momentos as crianças falam o que pensam, o que sentem e o que percebem e cabe ao educador “manter-se atento às manifestações das crianças e procurar apreender o sentido que elas estão atribuindo ao que estão dizendo e ouvindo” (DOMINGUES, 2001, p.31). A partir daí o educador pode propor situações problemas, questionar as crianças e levá-las a refletir e buscar uma solução, atuando como mediador. Esses momentos possibilitam ainda ao educador descobrir novos temas a serem abordados em novas rodas de conversa.*

*[...] Referências: DOMINGUES, C. R. C. Rodas de ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso. 2001. 174 pp. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001 (Milena).*

Este comentário é importante Milena não participou do debate sobre “a menina diferente” e, portanto, não teve a oportunidade de dar sua opinião sobre o que ela faria se ela fosse a professora do Caso de Ensino. Mas, desta vez, ela pôde revelar como ela trabalharia a questão da diversidade com seus futuros alunos, fazendo citações que fundamentam e

ajudam a explicar quais tipos de práticas educativas ela adotaria, revelando que tipo de professora ela pretende ser e com quais ações educativas ela se identifica.

Enquanto isso, Mara comentava sobre o que foi dito por uma tutora da ReAD, a respeito da necessidade de se desconstruir estereótipos como forma de desconstruir preconceitos e como forma de estimular a criticidade dos alunos. Ela cita um famoso vídeo da escritora Chimamanda Adichie:

*Olá tutora,*

*Muito esclarecedora sua explanação. Abalar as certezas sobre histórias estereotipadas, que trazem uma visão distorcida e única da realidade das coisas e das pessoas é relevante para a constituição da criticidade do aluno.*

*Lembro-me que em uma das disciplinas do curso de Pedagogia da UFSCar, não me recordo qual no momento, fomos convidados a assistir ao vídeo Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma história única, o qual realmente provocou uma avalanche nas minhas certezas.*

*Fica a dica... Vale muito a pena!!!!*

*<https://www.youtube.com/watch?v=wQkI7RPuhW8> (Mara).*

Milena, por sua vez, responde ao comentário de Mara, concordando com ela, acrescentando que – como docentes e/ou futuros docentes – seria necessário estar atento as próprias práticas para que não se contribua com a manutenção de estereótipos e/ou preconceitos:

*Olá Mara, essa palestra da Chimamanda Ngozi Adichie é incrível, realmente faz a gente refletir sobre atitudes que às vezes a gente nem percebe que tem, mas que são estereotipadas e preconceituosas. E como docentes e futuros docentes devemos estar atentos às nossas práticas todo o tempo, pois por meio delas contribuimos não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para o desenvolvimento afetivo e social (Milena).*

Em um fórum paralelo, Daniela – assim como Mara e Milena – também concorda que o vídeo “O Perigo da História Única” (de Chimamanda Ngozi Adichie) é válido. Além disso, ela agradece as sugestões de livros que foram feitos por uma professora iniciante:

*Olá Sandra, vou guardar as sugestões dos livros que nos trouxe. Reforço que as colegas vejam o vídeo “O Perigo da História Única” de Chimamanda Ngozi Adichie, que já trabalhei numa disciplina da faculdade e ele é muito propício para o nosso tema (Daniela).*

Em outro momento, Mara também comenta sobre a fala de uma professora iniciante, que havia respondido à tutora da ReAD. A questão de gênero continua a ser

debatida nesse fórum, pois os participantes questionam a real necessidade de se formar filas separando entre meninos e meninas, considerando que essa prática é amparada pela sociedade (aparentemente, aceita de forma acrítica):

*Olá Rita,*

*Que bom que você deu o pontapé inicial para responder às questões propostas pela tutora, porque, para falar a verdade, não via sentido na formação de filas separando meninas de meninos.*

*Conversando com uma amiga professora do 2º ano, ela me disse que forma as filas separadas porque isso é de praxe, denotando que essa questão é muito amparada em regras e normas estabelecidas pela sociedade em que nos inserimos.*

*Aproveitei para adicionar à minha lista de livros, os que você mencionou (Mara).*

Helena, em um fórum paralelo, também comenta sobre a questão da divisão entre meninos e meninas para formar filas:

*Olá! Fizemos um seminário na faculdade sobre esse tema e uma das questões que achamos bem pertinente foi a que você propõe sobre formar filas de meninos e meninas. Houve discussão porque tem os que apoiam e acham que deve ser assim como também tem os que pensam que deve ser diferente, por exemplo, formar filas mistas ou única e, a maioria, e eu me incluo, nunca tinha parado para pensar no real sentido que existe nessa separação. Como ainda não sou docente, espero conseguir fazer diferente (Helena).*

Milena, por sua vez, também comenta sobre esse assunto, sugerindo que docentes podem acabar reproduzindo práticas que já estão estabelecidas de forma acrítica, ressaltando que a reflexão do professor é necessária:

*Boa noite Verônica, gostei muito das suas reflexões. Você tem razão, como no relato que a Mara fez sobre a professora que formava filas separadas porque era de praxe, muitas vezes acabamos reproduzindo práticas que já estão estabelecidas sem refletir sobre as mesmas. E a reflexão é fundamental para mudar atitudes e práticas, não é mesmo? (Milena)*

Mara também dialoga com uma licencianda que não participa dessa pesquisa em dois momentos, relacionado a fala da graduanda com o material de estudo proposto pela ReAD para fomentar os debates:

*Olá Mariana, segundo Moreira e Candau (2007, p. 39):*

*“Nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões*

*de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade”.*

*Nesse sentido, o exercício que você propõe em olhar o outro no que ele tem de melhor sem se importar com as diferenças que por ventura ele apresenta em relação a nossa visão padronizada, é uma opção que não pode ser menosprezada, afinal todos temos nosso lado bom, não é mesmo? (Mara)*

*Olá Mariana, concordo com você quando diz que para as crianças a diferença, muitas vezes passa despercebida o que não acontece com o adulto. Fico me perguntando porque mesmo isso acontece? Em que momento deixamos de ser crianças puras e nos transformamos em adultos perversos?*

*Adoro essa estratégia de formar grupos entre alunos com mais facilidade com aqueles com menos facilidade, pois, como você disse, todo mundo tem algo que pode contribuir nas interações sociais (Mara).*

É interessante perceber que Mara possui uma opinião semelhante a da licencianda Bruna. Bruna, em outro fórum sobre diversidade (abordado o caso d'a “menina diferente”), havia dito que acreditava que as crianças nascem puras e que os adultos as corrompem, ensinando preconceitos e intolerância. Mara também concorda com essa concepção, uma vez que ela se questiona em que momento deixam de ser “crianças puras” para se tornar adultos “corrompidos”. Ela também aproveita para reiterar que gosta da ideia de formar duplas (ou grupos) produtivas(os).

Mara se identifica com a ideia que fora mencionada pela licencianda (que não faz parte da pesquisa) com que ela está interagindo. Ela parece achar interessante o posicionamento de buscar olhar as pessoas tentando reconhecer o que elas têm de melhor, sem se importar com as diferenças que elas possam apresentar. Enquanto Mara se identificou com a sugestão dada pela outra graduanda para lidar com a questão da diversidade, Milena se identifica com uma ideia apresentada por uma professora iniciante:

*Olá Rita e colegas,*

*Muito interessante a sua proposta de abordagem da diversidade. Isso mostra que as diferenças são apenas diferenças, não significam que uma qualidade ou característica seja melhor que a outra. E ainda abre a possibilidade de problematizar e discutir quem define o que é bom ou o que é ruim, não é mesmo? (Milena)*

Milena parece concordar com o posicionamento de perceber a diversidade como algo positivo, ou seja, as diferenças não seriam apenas diferenças, mas sim, seriam vistas como uma qualidade que a pessoa possui.

Desta forma, Mara parece se interessar ou se identificar com a opção de olhar o outro buscando perceber qual o lado bom (quais as características boas) que a pessoa possui (ao invés de focar nas possíveis diferenças que a pessoa possui em relação a você), enquanto Milena parece se interessar ou se identificar com a opção de olhar o outro procurando compreender as próprias diferenças da pessoa como sendo possíveis características positivas e/ou qualidades.

Outra licencianda que também pensa de forma semelhante a Mara e Bruna, acreditando que crianças sejam puras e sem malícia, é Daniela. Ao responder a uma professora iniciante e uma licencianda que não participa desta pesquisa, ela diz acreditar que quem ensina sobre preconceito e discriminação para as crianças sejam os adultos (família e/ou sociedade, pois ela diz que isso é passado de uma geração para a outra):

*Olá Fabiana e Jéssica,*

*Realmente, os adultos passam suas verdades para as crianças e assim o preconceito e discriminações são transmitidos de uma geração à outra. As crianças, por não terem malícia, por serem puras, não carregam esse fardo, mas aprendem e vão construindo suas verdades ao longo da vida. E assim a teia é mantida. É preciso estarmos dispostos e estarmos sempre discutindo o assunto para que estereótipos sejam derrubados (Daniela).*

Por fim, Mara diz acreditar que no Brasil há racismo e questiona as finalidades e objetivos do projeto “Escola sem Partido”:

*Muito interessante lembrar do projeto “escola sem partido”, qual a lógica de excluir dos diálogos escolares a política, por exemplo, se como você disse, é assunto que circunda nossa vida a todo instante. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 42-43): “como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa [...] posicionar-se politicamente, [...]”. Situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais.*

*Se consideramos diferente àqueles que não se enquadram nos padrões que a sociedade eurocêntrica exige, como por exemplo, ser branco, precisamos rever conceitos e posicionamentos, não dá mais para alimentar a falsa ideia de que no Brasil não há racismo (Mara).*

Após a análise das narrativas/comentários de Milena e Mara, os dados que serão apresentados a seguir é Camila, que respondeu a um professor iniciante e uma das tutoras da ReAD:

*Bom Dia, Paulo! Realmente, nas festas da escola sempre podemos perceber a diversidade da comunidade presente, outro momento, pelo menos na escola que fiz estágio é durante as reuniões de Conselho de Classe e Ciclo (Camila).*

*Bom Dia, tutora! Você levantou algumas questões sobre o currículo oculto, e uma delas foi a formação da família tradicional. Atualmente, percebo uma mudança na prática da escola quanto as festas tradicionais do dia dos pais e dia das mães, no lugar dessas festas realizam uma festa da família (Camila).*

Foi levantada uma questão interessante: a diversidade de pessoas e de estruturas familiares que pode ser percebida durante as festas e/ou reuniões com a família dos alunos e com a comunidade. Ela relata que percebeu que, devido as mudanças que vem ocorrendo com a estrutura/formação da família (crianças que ou não tem mãe, ou não tem pai, ou moram com outros familiares, por exemplo), algumas escolas estariam realizando a festa da família, ao invés de celebrar o dia das mães ou o dia dos pais.

Essa questão estaria relacionada ao currículo (no caso, o currículo oculto), porque ocorre uma mudança no currículo escolar (sobre a forma como a escola lida com as festividades relacionadas à família) após a percepção de que a família, enquanto instituição social, vem sofrendo alterações.

Helena, por sua vez, também faz comentários sobre a questão levantada sobre o currículo oculto, fazendo uma citação:

*Olá tutora! Gostei muito da sua colocação e gostaria de citar também um trecho do texto que indicaram:*

*“As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas” (p. 9) (Helena).*

Em outros dois momentos, Helena interage com dois professores iniciantes, dizendo que as indicações de vídeos que eles recomendaram são interessantes para se trabalhar (ou pensar sobre) a questão da diversidade:

*Olá, Rute, obrigada pelos comentários e pela indicação. Assisti ao vídeo e é muito chocante, gostaria que todos assistissem também para ver como o racismo está presente e enraizado em nós desde crianças.*

*Precisamos ter consciência da realidade e tentar fazer de nossas práticas algo diferente e que crie nas crianças um sentimento de igualdade e união (Helena).*

No comentário acima, ela achou interessante o vídeo indicado pela professora iniciante. O Vídeo chama-se “Bonecas Negras”, e mostra uma pesquisa feita com crianças e a reação que elas possuem sobre as bonecas. No comentário abaixo, ela agradece a um vídeo que foi enviado pelo professor iniciante, que mostrava a declamação de um poema sobre a cegueira:

*Olá Paulo! Ótima sugestão, se todos seguissem o poema, com certeza teríamos um mundo mais humano (Helena).*

Portanto, estes são indícios de que o diálogo intergeracional da ReAD promoveu aprendizagens: Helena parecia não conhecer os vídeos que foram indicados pelos dois professores iniciantes. E, ao assistir que vídeos que foram recomendados, ela realizou novas aprendizagens e parece ter achado interessante o conteúdo abordado nesses vídeos.

Relacionando as temáticas abordadas com os eixos de análise desta pesquisa, é possível constatar que, durante os fóruns do módulo 4, se no subitem anterior elas apresentaram o que elas fariam e quais ações docentes tomariam caso elas fossem a professora responsável por lidar com a menina diferente, neste subitem elas revelam quais concepções elas possuem sobre diversidade e trazem informações sobre o que vivenciaram no estágio.

No caso específico dos fóruns de discussão sobre a temática, as licenciandas apresentaram dados sobre de que forma elas puderam relacionar a temática da diversidade e inclusão (abordada na ReAD) com as vivências, práticas e conteúdos que elas viram e aprenderam durante as experiências de estágio. Pois, todas as licenciandas que participaram dos fóruns conseguiram relacionar o conteúdo trabalhado na ReAD com situações vivenciadas na sua formação inicial nos estágios. Além disso, é possível perceber nas interações (entre licenciandas e demais participantes), elas trocam informações sobre vídeos,



música, poemas e/ou vídeos que podem ser utilizados para aprender sobre como lidar com a questão da diversidade e desconstrução de preconceitos, o que mostra que foi possível realizar aprendizagens na ReAD – neste caso, aprendendo sobre quais materiais são interessantes e úteis para se trabalhar com questões sobre diversidade, inclusão, diferenças.

A respeito das concepções que elas possuem sobre diversidade: Todas as licenciandas compreendem que “diversidade” implica em diferentes identidades e modos de vida – diferenças culturais, de gênero, de raça/etnia etc. –; nenhuma delas relatou que trabalhar a temática da diversidade não seja importante. Todas elas mencionam em algum momento a necessidade de se lidar com o preconceito, afim de enfraquecê-lo, diminuí-lo ou até mesmo erradicá-lo.

Existem, apenas, algumas pequenas diferenças quanto a forma como as licenciandas acreditam que é possível diminuir, enfraquecer ou erradicar preconceitos e discriminação. Por exemplo: Mara interagiu com outra participante e parece ter se identificado com a forma como essa participante percebe o outro. Mara, portanto, achou interessante a opção de olhar o outro buscando perceber qual o lado bom (ou quais as características boas) que a pessoa possui, ao invés de focar apenas nas possíveis diferenças que a pessoa possui/apresenta. Milena, por sua vez, parece ter se identificado com as ideias de outra participante, pois ela se interessou pela opção de olhar o outro procurando compreender as próprias diferenças da pessoa como já sendo possíveis características positivas e/ou qualidades (a diferença/diversidade como algo positivo).

Quanto as demais formas como as graduandas acreditam ser as mais adequadas para trabalhar a temática da diversidade e/ou procurar lidar com o preconceito e intolerância, as licenciandas forneceram os seguintes dados: (a) Milena, Daniela e Mara: comentaram sobre a necessidade de se desconstruir estereótipos para se trabalhar com a questão do preconceito; (b) Bruna, Mara, Camila: mencionaram a utilização de recursos (músicas, vídeos, livros etc.) que podem ser utilizados em sala de aula para trabalhar essas questões; (c) Mara, Bruna, Daniela: apresentaram qual é concepção de criança que elas possuem. A criança como sendo pura e sem malícia, ela aprende e/ou adquire preconceitos e intolerância devido a influência dos adultos (família e/ou sociedade); (d) Helena, Mara, Milena: fizeram críticas ao modelo de organização de fila que muitos docentes adotam (dividir as crianças entre meninos e meninas), enfatizando que é necessário repensar essas práticas; (e) Daniela: propõe ensinar os alunos sobre a importância do respeito às diferenças pode ser possível por

meio de debates sobre temas variados e ao tratar os próprios alunos com respeito; (f) Helena: sugere a necessidade de se elaborar práticas educativas que possam trabalhar a questão da diversidade sejam brincadeiras ou atividades em que as crianças tenham a oportunidade de colocar no lugar do colega; (g) Milena: acredita no diálogo e problematização como sendo elementos importantes para se trabalhar com a diversidade. Os alunos devem ter um momento em que possam falar o que pensam e sentem, para que seja possível do professor perceber qual é o sentido que as crianças dão às coisas e como elas compreendem a realidade, para que seja possível trabalhar partindo disso; (h) Mara: formação de duplas produtivas pode servir para que as crianças aprendam a interagir entre si e se ajudar (cooperação).

Elas também comentaram sobre a percepção da diversidade e/ou inclusão nas escolas por onde realizaram estágio: (a) Bruna, Camila e Milena: estágio. A escola busca erradicar, diminuir ou enfraquecer o preconceito em seu meio; (b) Daniela: a escola onde realizou estágio tinha PPP (currículo) que previa lidar com a questão da diversidade; (c) Helena: a escola em que trabalha adota o discurso de que todos são iguais, sem discriminação, mas na prática não é assim que funciona; (d) Mara: trouxe relatos de estágio em que a forma como a professora trabalhou questões relativas a diversidade foi questionável. Portanto, é possível perceber que a temática da diversidade (e inclusão) está presente nas escolas, seja no currículo formal (como é o caso de Daniela, em que a escola onde realizou o estágio insere essa temática em seu PPP), ou no currículo real (no caso de Bruna, Camila e Milena, em que elas viram a escola trabalhando com essas questões, de fato; ou no caso de Helena, em que no discurso da escola – isto é, o currículo formal – constava que todos os alunos são vistos como iguais, porém na prática – o currículo real – alguns professores tratariam os alunos de forma diferente dos demais), ou até mesmo no currículo oculto (no caso de Mara, não era prevista a forma como a professora iria lidar com a questão da cor da pele, e Mara se surpreendeu ao ver a docente reproduzindo ações que podem estar relacionadas ao preconceito racial).

Desta forma, é possível perceber como essa temática (diversidade e inclusão) aparece nas escolas – neste caso, nas escolas onde elas realizaram estágio supervisionado. São questões relativas ao currículo dessas instituições escolares e/ou da forma como os docentes dessas instituições trabalham com a temática. Então, os dados produzidos pelas licenciandas e apresentados neste subitem encaixam-se no Eixo de análise 2 (“Aprendizagens da docência construídas na escolarização, na formação inicial e na

participação na ReAD”), mas também estão relacionadas ao Eixo de análise 3 (“Projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência”). Porque as questões sobre diferença, diversidade e inclusão – da forma como foram abordadas na ReAD – são relativas à categoria “compreensões sobre a docência”, pois essas temáticas estão atreladas à ação docente (como a ação docente trabalha com a diversidade), e não com a aprendizagem da docência em si. Portanto, apesar das graduandas estarem aprendendo sobre diversidade na ReAD para lidar com essa temática na docência (como se fosse algo relativo à aprendizagem da docência), os dados analisados encaixam-se na categoria “compreensões sobre a docência” e “projeções sobre a (futura) ação docente” porque eles dão indícios sobre como poderá ser a (futura) ação docente das licenciandas, quanto elas trabalharem questões da diversidade e inclusão. As graduandas relatam sobre as práticas docentes que veem acontecer no estágio (ou no ambiente de trabalho, como no caso de Helena), e comentam se concordam ou não com essas práticas, o que pode ser um indício de quais práticas elas podem vir a adotar quando estiverem em sala de aula e quais práticas elas não se identificam ou não acreditam ser adequadas.

#### 4.3. Eixo 3 - Projeções: como pretendem desenvolver seu trabalho quando ingressarem na docência

Praticamente todos os temas que foram abordados nos fóruns da ReAD 2016 estimulavam as licenciandas para que elas fizessem projeções sobre quando elas exercerão a docência, futuramente. O único fórum em que não foram trabalhadas temáticas que remetesse à projeções futuras foi, justamente, o fórum de apresentação aos colegas. Os demais fóruns de discussão estimulavam as graduandas a comentar sobre como elas imaginam que será sua futura atuação docente. Isso pode ser constatado se analisarmos as propostas desses fóruns: um fórum que trata sobre o início da docência (e as licenciandas ainda não iniciaram a docência); dois fóruns que sugeriam que as licenciandas se colocassem no lugar da professora substituta (para que refletissem sobre as práticas da professora Vânia e elaborassem um plano de ensino partindo dessas práticas); um fórum que pergunta à licenciandas o que elas fariam se fossem a professora da “menina diferente”; um fórum em que as licenciandas comentam sobre suas concepções acerca de diversidade e inclusão, comentando se concordam ou não com as práticas observadas nas escolas onde realizaram

estágio (podendo ser um indício de quais práticas elas podem vir a adotar quando se tornarem docentes).

Por esse motivo, as análises dos fóruns que se encaixam dentro do Eixo 2 também possuem dados que se encaixariam no Eixo 3, como já foi apontado durante as análises parciais dos dados em cada subitem. O que se percebe que é falar sobre projeções futuras e revelar as compreensões sobre docência (e outros assuntos relacionados à educação e ação docente) é notar que esses dois assuntos caminham juntos. Afinal, quando as licenciandas falam sobre como elas imaginam que será sua atuação docente, elas inevitavelmente revelam maiores detalhes sobre suas concepções e a forma como compreendem a docência. Por esse motivo, muitas vezes não é possível separar esses dois assuntos (projeções futuras e compreensões construídas ao longo da vida e da formação inicial); uma vez que só se pode falar das projeções futuras se você revelar quais suas concepções sobre com quais práticas você se identifica e que tipo de professor você pretende se tornar. Desta forma, este subitem pretende – apenas – recapitular os pontos principais que já foram analisados concomitantemente às análises do Eixo 2.

(i) Projeções sobre o fazer docente quanto a planejamento e avaliação: Quanto a temática de planejamento e avaliação, nenhuma das licenciandas que participou do fórum de discussão sobre o Caso de Ensino pareceu se opor as práticas educativas da professora Vânia, o que pode ser um indício de que as graduandas se identificaram com o trabalho desenvolvido pela docente e, futuramente, existe a possibilidade de elas se tornarem professoras cujo fazer docente é semelhante ao de Vânia. Todas as licenciandas que debateram sobre a temática de planejamento e avaliação parecem compreender a utilidade do plano de ensino (ou plano semanal) e percebem que existe relação entre planejar e avaliar: a avaliação como sendo uma ferramenta de diagnóstico: ela permite que o professor perceba o que os alunos compreenderam, e o que eles não compreenderam, tendo a possibilidade de replanejar as ações educativas para atingir os objetivos, ajustando o planejamento para mais adequadamente atender às necessidades educacionais dos alunos. As licenciandas também parecem compreender a relação que existe entre a reflexão e o processo de planejar e avaliar (a reflexão a partir do diagnóstico como forma de reelaborar o planejamento).

(ii) A importância do apoio ao professor iniciante: Ainda dentro do contexto de avaliação, planejamento e fazer docente, algumas delas também revelam que se sentem

inseguras para elaborar planos de ensino, provavelmente devido a pouca experiência, relatando que acreditam na importância de poder receber ajuda de outros profissionais da educação para auxiliar na elaboração do planejamento. A questão do apoio também apareceu nos debates sobre o início da docência e suas características, uma vez que as licenciandas comentaram sobre o apoio de pares como sendo importante para que o professor iniciante possa lidar com o início da carreira docente (com relação ao choque de realidade e a solidão docente). Essas temáticas são relativas às projeções, pois são temáticas relacionadas ao início da carreira, fase pela qual as licenciandas provavelmente irão passar caso decidam por exercer a docência.

(iii) Projeções sobre o fazer docente quanto a inclusão e diversidade: Com relação a temática da diversidade e inclusão, nenhuma das licenciandas que participou do fóruns de discussão sobre o assunto pareceu se opor a necessidade do professor em se trabalhar com a questão da diversidade e inclusão em sala de aula, a fim de combater possíveis preconceitos manifestados pelos alunos. Independentemente da forma como elas compreendem a diversidade e as diferenças, todas elas mencionam, em algum momento, a necessidade de se abordar esse assunto em sala de aula, seja por meio de vídeos, músicas, literatura e/ou por meio do diálogo com os estudantes. Isso pode ser um indicativo de que, caso elas se tornem professoras, elas provavelmente irão trabalhar essas questões com seus futuros alunos, objetivando combater a discriminação.

Desta forma, as licenciandas constroem e reconstróem a imagem da professora que elas gostariam de se tornar, tendo como base suas experiências os exemplos de docentes que elas observam, principalmente durante o estágio supervisionado, uma vez que as graduandas costumam comentar sobre situações e vivências relacionadas ao estágio nas discussões dos fóruns da ReAD (e, ao fazer isso, elas trazem também um pouco do contexto da formação inicial).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ReAD foi estruturada para permitir que as licenciandas pudessem relacionar o passado (suas trajetórias escolares e de vida) com seu presente (ao relacionar seu conhecimento e aprendizagens com os assuntos que são abordados na Rede) e refletir sobre seu futuro profissional (projeções sobre como elas imaginam sua futura atuação docente). O diálogo intergeracional ocorreu nos fóruns de discussão, local virtual onde as graduandas tiveram a oportunidade de interagir com professores experientes, professores iniciantes e outros licenciandos.

Os eixos de análise desta pesquisa foram formulados a partir do que os dados presentes nos fóruns apresentavam. O Eixo 1 abarca as histórias de vida e de escolarização das licenciandas. Algumas das concepções que as graduandas possuem – sobre docência, formação docente, escola, professor etc.; concepções essas que podem ser encaixadas também no Eixo de análise 2 – foram construídas ao longo da trajetória de vida e da escolarização. Portanto, o conhecimento que elas vêm adquirindo ao longo da formação inicial se constrói a partir das concepções que as licenciandas já traziam consigo, desde a época da escolarização. O conhecimento acadêmico não se alicerça no vazio, mas sim, ele vem sendo construído a partir de algo que já existia (isto é, as concepções prévias), tendo a possibilidade de desconstruir ou não o conhecimento e as concepções que existem desde antes da graduação. A partir da forma como as estudantes compreendem a docência e seus aspectos – devido a articulação entre concepção e conhecimento adquirido antes da formação inicial e conhecimento e concepções que vêm sendo construídas durante a formação inicial – elas projetam o seu próprio fazer docente futuro (Eixo de análise 3).

Aqui, vale a pena resgatar o perfil das participantes da pesquisa: são licenciandas que majoritariamente estavam no meio da graduação em Pedagogia – das 7 graduandas, 5 delas estavam no 5º semestre quando participaram da ReAD, as outras duas estavam cursando o 7º e o 9º semestre – sendo que todas estudavam Pedagogia na UFSCar, na modalidade e distância, enquanto apenas uma delas estudava na modalidade presencial da UFSCar.

Em suas primeiras narrativas iniciais, quando elas se apresentaram aos seus colegas, elas revelaram que compreendem a docência como algo inato, algo que a pessoa

“nasceu para ser docente” (em suas palavras), de alguma forma; ou, então, compreendem a docência como um sonho a ser realizado; ou percebem que um dos fatores para escolher ser docente é o fato de terem sido boas alunas. Há também aquelas que acreditam que, se o professor não tiver amor pelo o que faz, então ele não conseguirá ser um bom professor. Analisamos isso como um indicativo de que elas ainda carregam consigo concepções construídas antes de ingressar na formação inicial docente; um indicativo de que, mesmo já estando inseridas na graduação em Pedagogia, suas concepções não foram desconstruídas. Essas antigas concepções sobre a docência e sobre o professor coexistem com outras concepções construídas durante a formação inicial a respeito de outros aspectos/elementos relativos à docência e educação. É interessante perceber que algumas concepções acadêmicas a respeito da docência (e seus elementos) foram construídas mesmo sem desconstruir concepções oriundas da época de escolarização.

A respeito do objetivo geral da pesquisa (investigar as percepções que licenciandas em Pedagogia compartilham no diálogo intergeracional), pode-se dizer que ele foi contemplado: as graduandas contribuíram com o desenrolar de diálogos intergeracionais ao interagirem com seus colegas, ao exprimir suas percepções e/ou compreensões a respeito da docência em si e de aspectos relativos à docência. O objetivo pôde ser alcançado porque o diálogo intergeracional de fato estimulou essas estudantes a manifestarem o que pensam (seja por meio dos questionamentos e temáticas propostos pelos tutores, seja por meio das respostas dos colegas), tornando possível investigar as concepções, percepções e/ou compreensões que as estudantes revelaram ao longo da ReAD.

Levando em consideração que as percepções, compreensões e/ou concepções manifestas pelas licenciandas tratam da contribuição delas no diálogo intergeracional (ao compartilhar/trocar ideias, experiências e opiniões), torna-se importante não apenas investigar as contribuições delas no diálogo intergeracional, mas sim, é necessário problematizar essas contribuições e respostas. Analisando as interações no fórum e as concepções reveladas, por exemplo sobre temas como a criança, a religião, etc., mostram a força das concepções prévias que elas trazem consigo. Para elas, parece que essas concepções prévias não foram colocadas em xeque, ao entrar em contato com o conhecimento acadêmico, tratado no curso de Pedagogia. Aparentemente, as concepções/crenças prévias foram mantidas: elas repetem a natureza das suas crenças em vários momentos, de diferentes maneiras. Dentre as concepções apresentadas por elas, a fonte religiosa e a fonte inatista chamam a atenção.

Essas concepções inatistas coexistem com as concepções acadêmicas (ensinadas na formação inicial) justamente porque, aparentemente, as licenciandas não refletem sobre essas concepções – ou, não foram induzidas a refletir sobre isso. Espera-se que essas concepções prévias tivessem sido questionadas no contato com o conhecimento acadêmico. Esse dado traz um alerta para repensar sobre a formação inicial.

Todas as graduandas que aceitaram participar da pesquisa estudavam na UFSCar, seja no curso presencial ou a distância. Em outra pesquisa (MARTINS, 2015), também realizada com licenciandas em Pedagogia que participavam de um curso on-line, 6 das participantes eram graduandas da UFSCar, e as narrativas produzidas por essas estudantes (acerca da docência e seus aspectos) não apresentavam concepções, crenças ou compreensões semelhantes às encontradas na nossa pesquisa. O grupo de licenciandas da UFSCar que participou desta pesquisa de mestrado possui um perfil diferente das graduandas que participaram da pesquisa de Martins (2015), sendo que um diferencial entre as licenciandas da UFSCar que participaram da pesquisa de Martins e as que participam da presente pesquisa: o tempo de curso. As graduandas que participaram da ReAD estavam no meio da graduação (a maioria delas estava cursando o 5º semestre do curso), enquanto que as graduandas da UFSCar que participaram da pesquisa de Martins já estavam em seus últimos semestres de graduação (MARTINS, 2015, p. 88). Diante disso, faz-se os seguintes questionamentos: será que as licenciandas que participaram desta pesquisa ainda mantinham suas crenças e concepções prévias – coexistindo com os conceitos acadêmicos – porque elas ainda estavam na metade do curso? Será que se a maioria delas fossem estudantes que estivessem cursando os semestres finais da graduação, elas teriam repensado e reconsiderado suas concepções e ideias? Essas perguntas não são possíveis de ser respondidas nesta dissertação. Porém, elas servem para indicar que talvez o motivo pelo qual as licenciandas da ReAD apresentem concepções problemáticas ainda não trabalhadas (refletidas criticamente) não se deve a formação inicial docente que estão recebendo. Pois, se assim o fosse, então o grupo de licenciandas da pesquisa de Martins não teria apresentado resultados tão diferentes.

Abaixo, segue a fala (trecho de narrativa) de uma das graduandas da UFSCar que fez parte da pesquisa de Martins (2015). O nome fictício da participante é Sofia, e ela estava cursando o 9º semestre de graduação (licenciatura em Pedagogia) na UFSCar. Ela mostra que possuía concepções prévias consideradas problemáticas, mas que foram refletidas e



“dissolvidas” após viver situações formativas durante experiências com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência):

“Quando fiz minha primeira inserção no PIBID, em uma turma de 1º ano (logo nos primeiros dias de aula), fiquei chocada porque eles não sabiam usar o caderno, nem conheciam as letras ou dominavam o movimento de pinça. Eu achava aquilo inaceitável. Demorou um tempo para eu perceber que era um processo, e que ninguém nasce pronto. Esse choque e as reflexões que se seguiram me fizeram amadurecer minha própria concepção de educação. As vivências de estágio e de PIBID são mesmo muito ricas e significativas para a gente, e eu acho que me sentiria completamente insegura se eu não tivesse passado por isso, compartilhado os conflitos, refletido... São etapas...” (MARTINS, 2015, p. 165).

Portanto, a licencianda Sofia mostra que as experiências vividas durante a formação inicial – neste caso, ou no estágio supervisionado obrigatório ou por meio do PIBID – foram capazes de fazê-la rever seus conceitos, refletindo sobre suas crenças/concepções e substituindo essas concepções problemáticas por aprendizagens significativas. No futuro, as graduandas da ReAD (que participam desta pesquisa) vivenciarão experiências formativas – seja durante as aulas e/ou atividades da graduação, seja por meio do estágio – que podem ser capazes de fazê-las pensar criticamente sobre suas próprias concepções, compreensões e/ou crenças prévias.

Outro aspecto que pode ser abordado refere-se ao clima de confiança exigido para o sucesso de uma ação colaborativa. No caso em análise, se as graduandas se sentiram confortáveis e livres para expressar suas concepções, percepções e/ou compreensões, é porque a ReAD provavelmente se apresentou como um ambiente em que elas puderam falar sem censura, onde puderam se expressar livremente, um ambiente seguro e confortável. Este é um princípio básico para o trabalho colaborativo, e também fundamental para investir no desenvolvimento profissional. Porém, se a equipe (e/ou outros participantes) da ReAD não problematizava e/ou não intervia no que as licenciandas diziam, – ou se não fazia objeções a respeito do que elas falavam (dando a impressão de que concordaram com o que foi dito) – então, essa postura poderia fazer com que as licenciandas pensassem que não há nada de errado com suas concepções/compreensões. E, assim, percebe-se que as licenciandas continuam a carregar suas ideias e concepções prévias porque elas não foram questionadas. Isso também indicou um limite da ReAD, que passou a ser considerado na oferta da ReAD em 2018.

Apesar das graduandas não terem sido incentivadas para refletir sobre suas concepções prévias, ocorreram aprendizagens diversas durante suas interações na ReAD. Em praticamente cada um dos fóruns da ReAD, é possível perceber narrativas e comentários que revelam indícios de que as licenciandas puderam aprender com a Rede, seja devido a temática que fora debatida, seja devido ao conhecimento compartilhado por outros participantes. Um dos exemplos em que esse tipo de situação ocorreu foi quando os participantes da ReAD – e/ou as próprias graduandas – indicaram vídeos, artigos, livros ou músicas aos colegas e tanto as licenciandas quanto os demais participantes comentaram sobre os materiais compartilhados/indicados.

Portanto, nos fóruns não é apenas possível perceber o diálogo intergeracional ocorrendo (é perceptível que as licenciandas interagiram com outros graduandos e também com professores experientes, iniciantes e tutores), mas sim, também é possível perceber que o conceito de rede realmente se aplica à ReAD, uma vez que – de acordo com a definição de rede, exposta no capítulo 3 da dissertação – os participantes realmente trocaram material, conhecimento e/ou informações relevantes para os demais colegas.

Quanto às demais compreensões acerca da docência e seus aspectos (com relação à profissionalização docente e/ou aprendizagem da docência), as graduandas dialogaram bastante sobre como compreendem a formação que estão recebendo e/ou o que elas gostariam que a formação inicial abordasse. Em um determinado momento, algumas licenciandas disseram que o curso de formação inicial deveria focar mais na prática do que na teoria, ou que ele deveria procurar meios de ensinar a articulação entre teoria e prática, o que significa que elas refletem sobre a formação inicial docente que recebem (processo de profissionalização) e imaginam como ela poderia ser.

Outro exemplo a ser citado é que as graduandas revelam suas concepções sobre o que é ser professor e, ao fazer isso, elas comentam sobre o que uma pessoa precisa saber (ou saber fazer) para se tornar professor – ou seja, quais características um professor deve apresentar/ter para exercer a docência. Ou seja, esse assunto está relacionado à temática da profissionalidade docente.

Algumas licenciandas acreditam que o desenvolvimento profissional docente ocorre de maneira contínua e oferecem indícios de que acreditam que receber apoio e/ou auxílio de seus pares (outros profissionais da educação) em início de carreira pode trazer

contribuições positivas para o desenvolvimento profissional do professor que está vivenciando esta fase.

Elas mostram que estão em processo de construção da própria identidade docente, em especial nas seguintes situações: quando elas fazem projeções sobre que tipo de professoras elas gostariam de ser quando exercerem a docência; ou quando elas indicam que concordam com as práticas das professoras mencionadas nos Casos de Ensino; ou quando elas concordam com as concepções compartilhadas por outros participantes da ReAD; ou quando elas aprendem com outros participantes (lendo ou assistindo livros e vídeos que foram recomendados por colegas, por exemplo). Isso também é um indício de que a própria ReAD pode auxiliar na construção da identidade profissional docente, a partir da troca de ideias/opiniões e material didático entre os participantes.

Como o fazer docente foi tratado na ReAD por meio de temáticas (planejamento e avaliação, diversidade e inclusão), as licenciandas revelam que tipo de professoras gostariam de ser, partindo de reflexões e diálogo sobre essas temáticas. De forma geral, elas se identificam com o fazer docente que compreende a importância do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas e do plano em si, como possibilidade de diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos e como forma de autoavaliar o ensino e planejamento do professor. Ou seja, isso pode ser um indicativo de que elas não se identificam com o tipo de professor que elabora o planejamento do ensino apenas por questões burocráticas. Quanto a questão da diversidade e inclusão, as graduandas compreendem a importância e a necessidade de se abordar essa temática com os alunos (por meio de práticas educativas e/ou diálogos), visando combater o preconceito. Esse é um indício de que a questão da diversidade é relevante para elas e pode vir a fazer parte da identidade profissional docente das licenciandas, caso elas venham a se engajar no combate a intolerância e decidam incluir atividades que vão nesse sentido.

Concluimos que a ReAD, mesmo apresentando limites, de fato promoveu diálogo intergeracional e pôde contribuir para a aprendizagem da docência das licenciandas. Isto é, a ReAD constituiu-se como um ambiente de aprendizagem em que seus participantes puderam expressar suas compreensões sobre ensino e docência, dialogar com os colegas a respeito dessas compreensões e, ao fazer isso, houve a oportunidade de aprender a partir das narrativas e comentários dos participantes, por meio da troca de conhecimentos e experiências.

## 6 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A Constituição da Profissionalidade Docente: tornar-se professora de educação infantil. 30ª Reunião Anual da Anped. GT08 - Formação de Professores. 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: março de 2018.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm) Acesso em: junho de 2018.

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

LIMA, Emília Freitas de; et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Educação & Linguagem, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan/jun. 2007.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Centro de referência em Educação. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=014](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014)>. Acesso em: março. 2018.

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

HARGREAVES, Andy. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education 21, Elsevier, p. 967-983. 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. 2.<sup>a</sup> Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar 30, p. 27-56. 2002.

MARTINS, Rosana Maria. Aprender a ensinar: nas narrativas de si no processo de vir a ser professora. 2015. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MATHEOS, Kathleen. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, Aline. M. Medeiros Rodrigues, MILL, Daniel. (Orgs.) Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 330p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote. p. 13-33. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: junho de 2018.

OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. Interacções. n. 18, p. 229-245. 2011.

OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato de. MOREIRA, Maria Alfredo L. “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de formação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos*. Revista Teias v. 14. n. 37. 13-28. 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan/jun. 2007b.

SARTI, Medeiros Flávia. Parceria Intergeracional e Formação Docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.25. n.02. p.133-152. ago. 2009.

VAUGHAN, Norman D.; GARRISON, D. Randy; CLEVELAND-INNES, Martha. *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Canadá: AU Press, Athabasca University. 144 p., 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

Anexo A - Caso de Ensino elaborado para debate sobre Planejamento e Avaliação na ReAD.

### **O Plano de Ensino da Profa. Vânia: das concepções às práticas.**

Autora: Wilma Carin Silva Porta.

Sou professora da rede pública municipal de São Carlos desde 2008. A escola em que atuo é uma escola pública municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos localizada em bairro popular da cidade de São Carlos, que atende alunos de nível socioeconômico baixo. Este ano estou com um 2º ano com 22 educandos (12 meninas e 10 meninos) com faixa etária de 7 e 8 anos. Sendo quatro educandos público-alvo da educação especial, porém apenas um educando está com laudo fechado. Os outros três estão em avaliação e recebem atendimento educacional especializado no período oposto.

No início do ano apliquei a avaliação diagnóstica. Essa avaliação inicial quanto as avaliações bimestrais (avaliações internas da unidade escolar) são elaboradas com o grupo de professores do mesmo ano para serem aplicadas em todos os 2º anos. Este mesmo procedimento é realizado nos demais anos, e se constituem um instrumento imprescindível ao planejamento pedagógico, auxiliando o professor a avaliar o que já foi desenvolvido até então, rever o que se faz necessário e (re)encaminhar seu fazer pedagógico com maior clareza, de modo a atender as reais necessidades de aprendizagem dos educandos.

Segundo o Plano de Ensino da escola “a avaliação deve buscar um diagnóstico do processo de aprendizagem do educando, levantar elementos para corrigir distorções e oferecer parâmetros para a reflexão e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor. A avaliação ocorrerá de forma processual, respeitando a individualidade do educando. Desenvolver-se-á de maneira contínua e cumulativa pautada nos relatos orais, recontos, observações feitas durante as atividades realizadas em sala e registros escritos”.

Contudo, para que esta avaliação cumpra com sua função pedagógica de se basear em alguns critérios e que leve em conta as expectativas de ensino e aprendizagem esperadas para cada ano propostas no plano de ensino<sup>1</sup> da unidade escolar.

A avaliação diagnóstica aplicada com a minha turma do 2º ano apresentava os conteúdos trabalhados no ano anterior, de acordo com o plano de ensino da escola, quais sejam:

---

<sup>1</sup> O plano de ensino desta unidade escolar foi elaborado a partir do currículo único (1º ao 9º ano)

elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e dos professores da rede.



1. Conteúdo da avaliação diagnóstica de Português: campo semântico (escrita de palavras e frases) para identificar a hipótese de escrita, leitura e interpretação de um convite e escrita de um bilhete.
2. Conteúdo da avaliação diagnóstica de matemática: ditado, sequência numérica até 30, numeral-quantidade, operações de adição e subtração com unidade, situação problema envolvendo adição e subtração e leitura de gráfico.

A avaliação diagnóstica de português é individual e o professor faz com um educando por vez. O campo semântico<sup>2</sup> (anexo1) é um ditado de uma lista de palavras e uma frase. Não deve ter palavras cuja a escrita a criança tenha memorizado. A professora deve ditar normalmente as palavras e a frase, sem silabar na seguinte ordem – polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. É importante não utilizar palavras que tenham vogais repetidas em sílabas próximas. O educando deve escrever uma palavra embaixo da outra, em lista. A frase que deve conter pelo menos uma das palavras já mencionadas. As listas devem ser do mesmo campo semântico (brinquedos ou frutas ou animais ou brincadeiras ou futebol, etc.). Após a escrita, a professora deve pedir para que o educando leia o que escreveu. Ela deve registrar as relações entre a leitura e a escrita realizadas pelo educando.

É através da sondagem das hipóteses de escrita que o professor conhece as ideias que os educandos ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita,. A partir das informações obtidas poderá planejar as atividades didáticas.

A leitura e interpretação de um convite são para identificar se o educando já está lendo sozinho, como faz (silabando ou com fluência) e se consegue compreender o que leu, respondendo algumas questões sobre as informações contidas no texto. Caso não esteja lendo, a professora faz a leitura e apresenta as perguntas para o educando e, com isso, é possível saber se o educando consegue compreender a leitura de outra pessoa.

Já a escrita de um bilhete será escrita de forma espontânea pelo educando. Nessa atividade, o professor irá identificar os educandos que já estão produzindo pequenos textos e, portanto, podem ser considerados alfabéticos em texto. Pois, é muito comum,

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o campo semântico e as hipóteses de escrita ler a reportagem da Nova Escola no link: <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>

os educandos alfabéticos regredirem na hipótese de escrita na reescrita ou produção textual.

A avaliação diagnóstica de matemática também é individual, porém a turma faz ao mesmo tempo. A professora faz a leitura dos exercícios e explica o que tem que ser feito. Neste caso, apresentei: ditado de números aleatórios, completar a sequência numérica até 30, pintar os quadradinhos de acordo com o numeral, desenhar a quantidade indicada pelo número, armar e resolver as operações de adição e subtração e responder as questões sobre o gráfico de coluna na perspectiva de contagem (quem foi mais votado, menos votado, quantos participaram da pesquisa, por ex.). Nas situações problemas os educandos têm autonomia para registrar seus conhecimentos através de desenhos ou contas.

As avaliações diagnósticas dos educandos são analisadas, organizadas em um portfólio e o resultado do desempenho registrado nas fichas de acompanhamento<sup>3</sup> (campo semântico, leitura e matemática). Com isso, obtive este quadro com relação a minha turma:

#### RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 21 educandos

<b>Hipótese de escrita</b>					
	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro convencional	Silábico-alfabético	Alfabético em palavras	Alfabético em texto
<b>Português</b>	3 educandos (A., F., J.)	1 educando (T.)	2 educandos	3 educandos	12 educandos (N.)

<b>Leitura</b>					
	Lê silabando e compreende o que lê	Lê silabando e compreende parcialmente o que lê	Não lê e compreende a leitura de outra pessoa	Não lê e compreende parcialmente a leitura de outra pessoa	Não lê e não compreende a leitura de outra pessoa
<b>Português</b>	5 educandos	8 educandos	3 educandos	1 educandos	4 educandos

<sup>3</sup> As fichas de acompanhamento foram elaboradas pela coordenadora da escola em 2008.

		(N.)			(A., F., J. e T.)
--	--	------	--	--	-------------------

<b>Matemática (dificuldades)</b>						
Numerais em ordem aleatória	Sequência numérica até 30	Relação numeral-quantidade	Adição simples	Subtração simples	Situações problemas envolvendo adição e subtração	Leitura de gráfico
5 educandos	3 educandos	4 educandos	7 educandos	11 educandos	11 educandos	19 educandos

Após a correção das avaliações diagnósticas pude organizar os agrupamentos produtivos<sup>4</sup> (que são duplas de educandos com níveis de conhecimento próximos, neste caso considerando os níveis de hipótese de escrita - ex: silábico com valor sonoro convencional em vogais com silábico e silábico com valor sonoro em consoantes, silábico-alfabético com alfabético-, para que nas atividades em dupla, um possa ajudar o outro). Foi possível organizar a rotina semanal da sala, das minhas intervenções e elaborar atividades que atenderão cada educando em sua especificidade. Essas atividades terão o mesmo contexto e conteúdo do plano de ensino da turma, porém serão adequadas de acordo ao nível de hipótese de escrita ou adequações ao conteúdo de matemática (usar material concreto, ábaco etc).

Com este diagnóstico da turma organizei a minha rotina semanal (Anexo 2), considerando as seguintes disciplinas<sup>5</sup>: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Música e Educação Física. As aulas de Música e Educação Física são ministradas por outro professor.

Todo início de aula faço a leitura em voz alta. Para esse momento seleciono livros de boa qualidade que os educandos ainda não têm condição de lerem sozinhos. Livros com poucas imagens e que instigam a imaginação dos educandos.

Essa atividade tem por objetivo

- Formar leitores;
- Despertar o interesse, prazer e desejo pela leitura;

<sup>4</sup> Os agrupamentos produtivos de escrita são diferentes dos agrupamentos de leitura.

<sup>5</sup> Carga horária das disciplinas: 6 aulas de Língua Portuguesa, 6 de Matemática, 1 de História, 1 de Geografia, 1 de Ciências, 2 aulas de Artes, sendo uma de Música e 2 aulas de Educação Física.

- Compreender o propósito social da escrita;
- Ampliar o repertório linguístico;
- Aprender comportamentos leitores com leitores experientes;
- Habituá-lo ao estilo mais formal da linguagem escrita;
- Apropriar-se das características linguísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada.

A leitura em voz alta (Anexo 3) deve seguir alguns procedimentos para se atingir tais objetivos. Esses procedimentos ajudam o aluno a se interessar pela escuta da leitura e a antecipar significados do texto. Antes de iniciar a leitura devemos informar os educandos sobre o gênero que será lido. Explorar a capa, contracapa e imagens. Comentar sobre o autor e o ilustrador. Durante a leitura devemos interromper a leitura sempre que houver em um trecho interessante, instigante da história e pedir que os educandos tentem antecipar o que vai acontecer no momento seguinte. Ao final deixar os educandos manusearem o livro, compararem com outras histórias, fazer comentários ou, simplesmente, deixá-los sem comentar nada, pois o objetivo dessa leitura é permitir que os alunos descubram o prazer de ouvir ou de ler um texto.

Nas aulas de Língua Portuguesa são contempladas atividades de um gênero textual selecionado para o bimestre: reescrita ou produção de texto, leitura e interpretação de texto (Anexo 4), revisão de texto com foco na organização do texto, ortografia ou gramática. Essas atividades são desenvolvidas através de uma sequência didática (Anexo 5). Nas reescritas e produções de texto coletivas o professor é o escriba. Nas atividades em dupla são realizadas nas duplas produtivas (organizadas de acordo com o nível de hipótese de escrita). A revisão de texto coletiva é realizada a partir da análise das reescritas ou produções de texto, no qual se verifica qual é a dificuldade da turma e se trabalhada uma dificuldade por vez em cada revisão. Exemplo: se os textos analisados apresentaram problemas de segmentação, na revisão de texto coletiva será apresentado um cartaz com um texto de um educando ou dupla com foco nessa dificuldade. O professor precisa limpar os outros erros do texto e deixar apenas o problema de segmentação. Pode se trabalhar com o texto todo ou apenas trechos. Os educandos receberão uma cópia impressa do texto ou trecho para observarem e comentarem qual o problema que o texto apresenta. A partir dessa conversa os educandos (individualmente ou em dupla) irão circular os erros e fazer as devidas correções. Será dado um tempo para que façam as correções. No coletivo o

professor irá perguntar para os educandos quais foram os erros observados e passará a limpo o texto na lousa com a ajuda dos educandos.

Em Matemática, contemplo os quatro eixos: números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e sistema da informação (tabelas e gráficos).

Como metade da sala não conseguia ler sozinha organizei os educandos em duplas (um educando que lê com um que não conseguia ler) e durante as atividades conseguia fazer intervenções em algumas duplas. Os agrupamentos produtivos nesse caso eram de acordo com os adotados em leitura.

Como minha sala apresentava uma heterogeneidade muito grande com relação à escrita, conversando com a professora do outro segundo ano, tivemos a ideia de fazer oficinas de alfabetização (educandos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos em palavras) e produção de texto (educandos alfabéticos em texto), às terças-feiras. Essas oficinas foram pensadas para que pudéssemos fazer intervenções mais pontuais para a necessidade de cada educando, pois eles seriam agrupados de acordo com seu nível de hipótese de escrita ou sua dificuldade na produção de texto.

Cada semana uma professora ficou responsável por uma oficina e elaborava atividades de acordo com o gênero textual do bimestre e as especificidades dos educandos. A professora responsável pela oficina de produção faz a reescrita/produção de texto com intervenção e na outra semana faz revisão de texto com foco na dificuldade dos educandos. A revisão na oficina acontecia em dupla ou pequenos grupos focando a dificuldade. Na oficina de alfabetização são elaboradas atividades de acordo com a hipótese de escrita dos educandos.

Nessas oficinas – ao longo do primeiro bimestre - contamos com o auxílio, em cada sala, de uma professora de Educação Especial (trabalho colaborativo) e uma bolsista do Pibid pedagogia. As professoras de Educação Especial faziam intervenções com os educandos que necessitavam deste tipo de assistência. As bolsistas do Pibid da Pedagogia recebiam orientações sobre as atividades que iriam desenvolver, como deveriam fazer as intervenções e atendiam os educandos silábico-alfabéticos, alfabéticos em palavras ou texto. Esses educandos já tem autonomia para realizar as atividades sozinhos, portanto as bolsistas procuravam fazer a intervenção após a realização da atividade feita pelo educando.

<b>Hipótese de escrita</b>	<b>Exemplos de algumas atividade(s) proposta(s)</b> <b>Gênero fábula (Anexo 6)</b>
Pré-silábico*	Organizar a sequência de imagem e o parágrafo correspondente à imagem (professora de Educação Especial faz a leitura do texto); Escrita de palavras (organizar as sílabas ou preencher as lacunas da palavra) de acordo com a hipótese da escrita. Exemplo: o educando que é silábico com valor sonoro convencional em vogais recebia uma atividade com imagens e as lacunas que teria que preencher eram de consoantes, pois as vogais já tinham. Nesse caso, o educando que já sabia as vogais precisava refletir para saber qual outra letra precisa colocar para escrever a palavra. Produzir frases.
Silábico*	
Silábico-alfabético	Organizar os parágrafos da fábula (atividade de leitura e coerência); Escrita de palavras de acordo com a imagem; Texto lacunado (auxílio de um banco de palavras).
Alfabético em palavras	

\*Realizavam as atividades com intervenção da professora da sala ou da professora de educação especial.

A partir do 2º bimestre pude contar com o auxílio de uma estagiária da Educação Especial (todas as segundas e quartas-feiras) e as quintas contava com o auxílio de duas PIBIDIANAS da Pedagogia que desenvolviam atividades de Matemática.

Caso não tivesse esses apoios os educandos ficariam organizados em agrupamentos produtivos e as intervenções nas duplas iriam acontecer ao longo da semana em algumas atividades de português e matemática. Nas reescritas ou produções, que acontecem uma vez por semana, iria fazer intervenção em uma dupla e revisão do texto (após a escrita) em outra dupla e fazia um registro em uma ficha de controle para que cada semana atendesse outras duplas.

Ao final de cada bimestre, depois de aplicar as avaliações, preencho as fichas de acompanhamento (hipótese de escrita, leitura, produção de texto, ortografia e matemática). De acordo com o desempenho da turma revejo o plano de ensino

(conteúdos que devo retomar), a organização da sala, as duplas produtivas e as atividades propostas.

**1º bimestre:** produção a partir de imagem (texto narrativo).

Obs: as avaliações foram lidas para todos os educandos.

**Quantidade de educandos: 22**

**Educandos não alfabetizados: 5**

Educandos (não alfabetizados)	Nível de hipótese de escrita	Leitura
A.	Silábica (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
F.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
J.	Pré-silábico (repertório restrito de letras)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
T.	Silábico em vogais	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.
C.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.

**Educandos produtores de texto: 17**

	Coerência e Coesão	Transcrição de fala	Repetição de ideias/lexical ou pronominal	Problema de segmentação	Paragrafação e sinais de pontuação	Marcas de oralidade
<b>Sim</b>	0	5	8	5	3	8
<b>Aprimorar**</b>	17	6	0	7	9	7
<b>Não</b>	0	5	0	4	4	1

<b>N.</b>	Aprimorar	Não	Não	Sim	Não	Sim
<b>Leitura</b>	Lê silabando e compreende o que lê.					

## MATEMÁTICA

**1º bimestre**

	Ditado de números (aleatórios)	Sequência numérica até 50	Antecessor e sucessor	Adição simples	Subtração simples	Situação problema		Leitura e interpretação de gráfico	Leitura e interpretação de tabela
						Adição / Subt.			
<b>S</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>A</b>	-	-	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

*S (Sim) A (Aprimorar)*

Educandos	Dificuldades de matemática
A.	Ditado, sequência numérica, antecessor e sucessor, situação problema. Aprimorar adição e subtração simples, leitura e interpretação de gráfico e tabela.
F.	Ditado, subtração simples, situação problema, leitura e interpretação de

	gráfico. Aprimorar adição simples, leitura e interpretação de tabela.
J.	Ditado, situação problema de subtração, leitura e interpretação de gráfico. Aprimorar situação problema de adição.
N.	Antecessor e sucessor, subtração simples, situação problema de subtração, leitura e interpretação de gráfico.
T.	Ditado, Adição e subtração simples, situação problema de subtração e aprimorar situação problema de adição.



**2º bimestre:** Gênero Fábula (produção de fábula, leitura e compreensão da fábula “A cegonha e a raposa” (com questões implícitas), campo semântico: futebol)

**Quantidade de educandos:** 22

**Educandos não alfabetizados:** 4

Educandos	Nível de hipótese de escrita	Leitura
A.	Silábica (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.
F.	Silábico (vogais e consoantes)	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.
J.	Pré-silábico (uso de letras diversas)	Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa.
T.	Silábico em vogais	Não lê, mas interpreta parcialmente a leitura de outra pessoa.

**Educandos produtores de texto:** 18

	Coerência e Coesão* <sup>6</sup>	Transcrição de fala*	Repetição de ideias/lexical ou pronominal	Problema de segmentação *	Paragrafação e sinais de pontuação	Marcas de oralidade *
<b>Sim</b>	2	2	1	2	4	3
<b>Aprimorar**<sup>7</sup></b>	15	10	11	11	10	6
<b>Não</b>	1	5	5	5	3	8

<b>N.</b>	Aprimorar	Não	Rep. pronominal	Sim	Não	Não
<b>C.</b>	Aprimorar	Sim	Não	Sim	Não	Sim

## MATEMÁTICA

**2º bimestre**

	Sequência numérica até 50	Nº ordinais	Ordem cresc. e decresc.	Adição simples (U e D)	Subt. Simples (U e D)	Situação problema Adição/ Subt./ Mult.			Formas geom. planas	Relógio	Leitura e interpretação Tabela / Gráfico	
<b>S</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>A</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

*S (Sim) A (Aprimorar)*

Educandos	Dificuldades de matemática
A.	Sequência numérica, números ordinais, situação problema (subtração e multiplicação), figuras geométricas planas, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar situação problema de adição.
F.	Subtração, situação problema, figuras geométricas planas, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar adição.
J.	Números ordinais, subtração, situação problema e relógio. Aprimorar adição, tabela

<sup>6</sup> \*Conteúdo do plano de ensino do 2º ano.

<sup>7</sup> \*\* Aprimorar é quando o educando apresenta até 3 erros.

	e gráfico.
N.	Números ordinais, situação problema de subtração e adição e relógio. Aprimorar adição, subtração e figuras geométricas planas e tabela.
T.	Ordem crescente e decrescente, situação problema, relógio e gráfico. Aprimorar adição e subtração.
C.	Subtração, situação problema, relógio, tabela e gráfico. Aprimorar adição.

**Educandos não alfabetizados:**

<b>Avaliação diagnóstica</b>	<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
<p><b>Educanda A.:</b> encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica (uso diversos de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p><b>Comportamento:</b> distrai-se facilmente com qualquer estímulo e apresenta dificuldade para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, necessitando sempre de auxílio. Também apresenta dificuldade na fala. Não consegue articular alguns fonemas. Diagnosticada recentemente com deficiência intelectual. Atualmente, encontra-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Ainda não consegue ler, porém compreende a leitura de outra pessoa.</p>	<p><b>Educanda A.:</b> encontra-se na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p><b>Educanda A.:</b> recentemente foi diagnosticada com deficiência intelectual.</p> <p>Continua na hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa, porém tem dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação das situações problema, relógio e leitura de gráficos e tabelas.</p>

<p><b>Educando F.:</b> encontra-se na hipótese de escrita pré –silábico (uso diversos de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p><b>Comportamento:</b> nas duas primeiras semanas o educando não parava na carteira e não realizava nenhuma atividade. Não copiava nada no caderno e se arrastava pelo chão. Após uma atividade de matemática, a construção de um gráfico (aniversariantes da sala de aula), o educando começou a fazer as atividades em sala de aula. O comportamento de sair todo tempo do lugar e ficar se arrastando no chão diminuiu.</p> <p>Recebe atendimento educacional especializado (uma vez por semana).</p>	<p><b>Educando F.:</b> encontra-se em transição do pré-silábico para o silábico. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p><b>Educando F.:</b> encontra-se na hipótese de escrita silábico com valor sonoro convencional em vogais e consoantes. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa porém tem dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, subtração, relógio, leitura de gráficos e tabelas.</p>
--	---	--

<p><b>Educando J.:</b> encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica (repertório restrito de letras). Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou muita dificuldade: sequência numérica, relação numeral-quantidade, situações problemas envolvendo adição e subtração e interpretação de gráfico.</p> <p><b>Comportamento:</b> não para no lugar, mexe o tempo todo com o material, perturba os colegas e às vezes faz “brincadeiras” agressivas ou ofende os colegas da turma. Por não conseguir fazer sozinho, a atividade sempre tem uma atitude de se esquivar da tarefa, seja indo apontar o lápis ou pedir material emprestado, até de sair para ir ao banheiro. Mesmo com auxílio para fazer a tarefa fica o tempo todo deixando cair o material ou fazendo brincadeiras.</p>	<p><b>Educando J.:</b> manteve-se na hipótese de escrita pré-silábica (repertório restrito de letras). Não reconhece as letras do alfabeto. Não lê, mas compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos.</p>	<p><b>Educando J.:</b> encontra-se ainda na fase pré-silábica, porém com uso diverso de letras. Em alguns momentos a vogal corresponde com a sílaba. Já conhece as letras do alfabeto e começou a fazer associação grafema fonema. Agora está começando a prestar atenção no som das sílabas e consegue identificar algumas letras. Não lê, mas interpreta a leitura de outra pessoa. Porém tem dificuldade nas questões implícitas. Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, subtração e relógio.</p>
--	--	--

<p><b>Educanda N.:</b> alfabética em texto. Lê silabando e compreende parcialmente o que leu. Em matemática apresenta dificuldade em relação quantidade-numeral, situações problemas de adição e subtração e interpretação de gráfico. Apresenta dificuldade para compreender as comandas das atividades feitas pela professora em sala de aula. Distrai-se facilmente. Se atrasa para realizar as atividades todos os dias, pois por várias vezes fica parada olhando para o lado ou para algum colega. Só volta a realizar a atividade quando é chamada pela professora ou pelo colega ao lado.</p>	<p><b>Educanda N.:</b> alfabética em texto. Produz pequenos textos que necessitam de aprimoramento em coerência e coesão, apresenta problemas de segmentação e marcas de oralidade. Lê silabando e compreende parcialmente o que leu.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades com relação antecessor e sucessor, subtração, interpretação da situação problema e interpretação de gráficos.</p>	<p><b>Educanda N.:</b> produz pequenos textos necessitando de aprimoramento em coerência e coesão. Apresenta problema de segmentação e marcas de oralidade. Lê silabando e compreende parcialmente a leitura de outra pessoa. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema e relógio.</p>
---	--	--

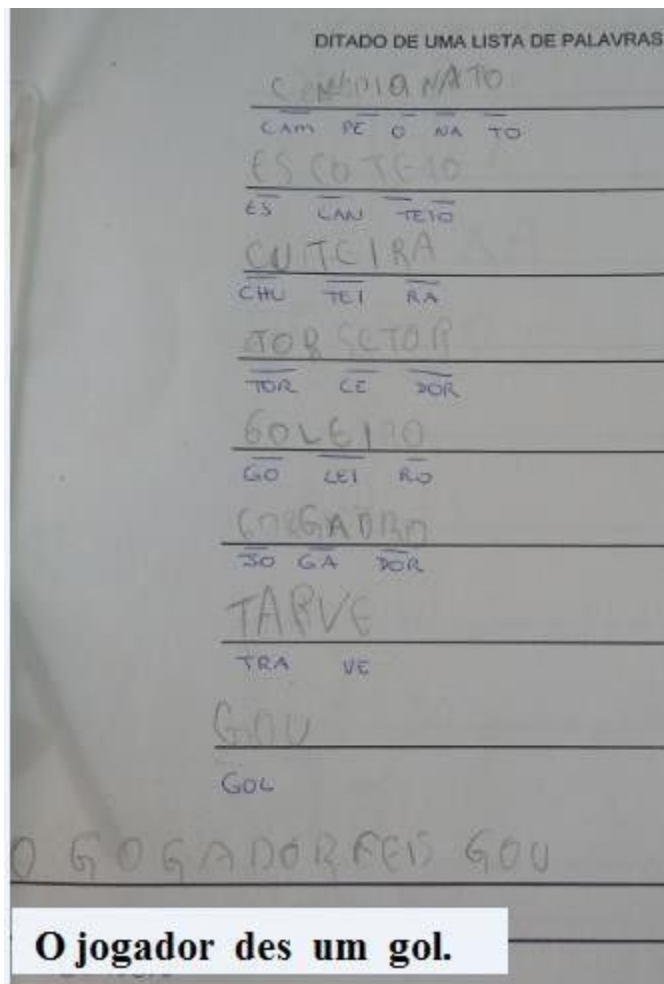
<p><b>Educando T.:</b> encontra-se silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê e não compreende a leitura feita por outra pessoa. Em matemática apresenta dificuldades em reconhecer os números ditados (0 a 50), adição e subtração, situações problemas e leitura de gráficos. Não tinha autonomia para realizar as atividades propostas em sala. Recebe atendimento educacional especializado na escola e é atendido pela terapia ocupacional da UFSCar. Não faz atendimento fonoaudiológico.</p> <p><b>Comportamento:</b> apresenta dificuldade de comunicação. Não consegue expressar-se oralmente em diferentes situações, apresenta dificuldade para articular os fonemas e sua fala é infantilizada. Necessita de tratamento fonoaudiológico. É impaciente, não sabe esperar sua vez para falar ou participar de alguma atividade ou jogo. Se não é atendido quando quer fica irritado e nervoso, começa resmungar e a</p>	<p><b>Educando T.:</b> manteve-se silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura feita por outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldades nos numerais, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração e interpretação da situação problema.</p>	<p><b>Educando T.:</b> Ao final do 2º bimestre o educando não apresentou avanços na aprendizagem, apenas diminuiu alguns problemas de comportamento, porém ainda se irrita ao ser contrariado ou quando não é atendido imediatamente. Tem dificuldade em entender regras e se irrita muito quando perde o jogo. A forma que encontrou para resolver é chorar e/ou bater na carteira.</p> <p>Encontra-se na hipótese silábico com valor sonoro convencional em vogais. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura de outra pessoa. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, relógio e leitura de gráfico.</p>
---	--	---

<p>bater na carteira. Algumas vezes chega a chorar. Se irrita facilmente, sem motivos relevantes, por exemplo, se um amigo olha pra ele. Também se incomoda com determinados barulhos. Distrai-se facilmente com qualquer estímulo. Não consegue se concentrar para realizar as atividades.</p>		
	<p><b>Educando C.:</b> encontra-se em transição do pré-silábico para o silábico. Não lê, mas compreende parcialmente a leitura de outra pessoa.</p> <p>Em matemática apresentou dificuldade em subtração simples, interpretação de situação problema, interpretação de gráficos e tabelas.</p>	<p><b>Educando C.:</b> encontra-se na hipótese de escrita silábico-alfabético. Está começando a produzir pequenos textos, porém com muito problema de segmentação. Lê silabando e compreende parcialmente o que lê. Apresenta dificuldade nas questões implícitas.</p> <p>Em matemática apresenta dificuldade na interpretação de situação problema, relógio, leitura de gráfico e tabela.</p>



## ANEXOS

### ANEXO 1 – Campo semântico



#### Palavras ditadas: TEMA FUTEBOL

CAMPEONATO

ESCANTEIO

CHUTEIRA

TORCEDOR

GOLEIRO

JOGADOR

TRAVE

GOL

Frase: O JOGADOR FEZ UM GOL.

## ANEXO 2 - Rotina semanal (Semanário)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta	Leitura em voz alta
13H – 14H	Cabeçalho e ficha de leitura / Calendário				
14H-15H	<b>PORTUGUÊS</b> Produção ou reescrita de texto	<b>MATEMÁTICA</b> Situação problema	<b>MATEMÁTICA</b> Grandezas e Medidas ou Espaço e Forma	<b>PORTUGUÊS</b> Interpretação de texto <b>Roda de leitura</b>	<b>PORTUGUÊS</b> Revisão de texto
15H – 15H20	MÚSICA				
	INTERVALO				
15HH0 – 16H20	<b>MATEMÁTICA</b> Números e operações	<b>CIÊNCIAS</b>	<b>HISTÓRIA/ GEOGRAFIA</b>	<b>BIBLIOTECA</b> <b>MATEMÁTICA</b> Tratamento da informação	<b>ARTES</b> <b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
16H20 – 18H	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>				
TAREFA					

### **ANEXO 3 – Leitura em voz alta pelo professor**

#### **HORA DA LEITURA - CICLO I<sup>8</sup>**

Quando o professor lê em voz alta para seus alunos, está assumindo um dos desafios mais importantes da escola: formar leitores – ajudar os alunos a aprender comportamentos de leitores experientes. Além de considerar os propósitos sociais da leitura – ler para se encantar, ou para se entreter, ou para se emocionar – também por trás dessa ação estão os propósitos didáticos, ou seja, o que se quer que o aluno aprenda quando participa desta ou daquela situação de leitura:

- compreender o propósito social da escrita;
- ampliar o repertório linguístico;
- aprender comportamentos leitores de leitores experientes;
- habituar-se com o estilo mais formal da linguagem escrita;
- apropriar-se das características linguísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada;
- conhecer mais sobre o estilo de um determinado autor, enfim, conhecer a linguagem que está escrita nos livros;
- apreciar a linguagem literária etc.

Considerando a importância da Hora da Leitura como atividade permanente, além de favorecer a aproximação dos alunos a diferentes gêneros, que não abordariam por si mesmos, por causa de sua extensão, complexidade ou mesmo porque ainda não sabem ler convencionalmente, o professor tem um papel importante, o de comunicar comportamentos de leitores experientes. Isto é, ele é modelo de ações, expressões, atitudes frente aos textos que circulam socialmente.

---

<sup>8</sup> Coordenação: Neide Nogueira, Noemi Devai, Sonia de Gouveia Jorge Elaboração: Ester Broner, Célia Prudêncio de Oliveira, Cristiane Pelissari, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Mara Sílvia Negrão Povoá, Marta Durante, Marisa Garcia, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Rosa, Maria Monsanto Glória, Yara Maria Miguel Supervisão: Profa. Telma Weisz São Paulo, 2007

Delia Lerner nos ensina a importância de mostrar aos alunos como os leitores experientes agem diante desses textos.

### **Comportamento leitor**

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes:

- comentar ou recomendar o que se leu;
- compartilhar a leitura;
- confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia e discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal.

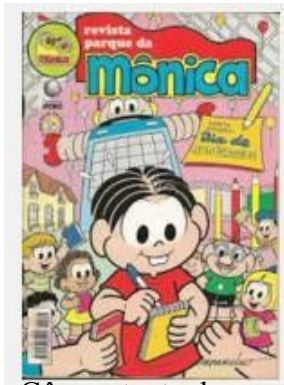
Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como:

- antecipar o que segue no texto;
- reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência;
- saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor;
- identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica;
- adequar a modalidade da leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.

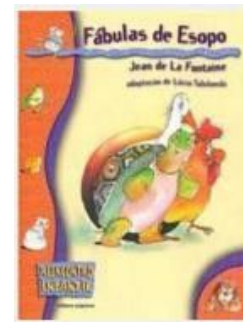
#### Anexo 4: Atividade de leitura e interpretação de texto

Questões relacionadas:

- Portador textual: **EM QUE LOCAL ENCONTRAMOS ESSE TEXTO?**



( )



Gênero textual;

- Temática (assunto que trata o texto);
- Identificar informações explícitas e implícitas no texto.

A compreensão do texto pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear (ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e porquê), a capacidade de fazer inferências (capacidade de ler nas entrelinhas, compreender o não dito, compreender informações que não estão explícitas no texto).

## **Anexo 5: Sequência didática**

➤ **Elaborar uma sequência didática para o trabalho com o gênero textual do bimestre que envolva:** (descrever quais serão os passos e atividades que irão desenvolver com esse gênero textual):

- Biblioteca da sala, com acervo do gênero escolhido no bimestre para que os/as alunos/as possam ler este tipo de texto;
- Leitura;
- Reconto;
- Interpretação de texto (questões relacionadas ao portador textual, gênero textual, temática (assunto que trata o texto) e identificar informações explícitas e implícitas)
- Levantamento das características do gênero textual;
- Reescrita coletiva;
- Reescrita em duplas;
- Reescrita individual;
- Produção coletiva;
- Produção em dupla;
- Produção individual;
- Revisão de texto focando determinada dificuldade que a sala apresenta;
- Revisão de texto bem escrito (essa atividade o professor traz um texto bem escrito e os educandos irão apreciar, poderão comentar o que chamou atenção, a palavra que achou bonita, as expressões, frases, procurar significados. Essa atividade é para os educandos terem contato modelos de textos bem escritos, aumentar vocabulário);

**Listar as histórias que irão trabalhar no bimestre:**

**Gêneros complementares no bimestre: -**

**Avaliação de língua portuguesa:** leitura e interpretação, produção ou reescrita individual

**Anexo 6: Exemplos de algumas atividade(s) proposta(s) na oficina de alfabetização e aprimoramento de texto**

*Educandos alfabético em palavras*

**A RAPOSA E O CORVO**

UM DIA UM CORVO ESTAVA POUSADO NO GALHO DE UMA \_\_\_\_\_ COM UM PEDAÇO DE \_\_\_\_\_ NO BICO QUANDO PASSOU UMA RAPOSA. VENDO O CORVO COM O QUEIJO. A RAPOSA LOGO COMEÇOU A MATUTAR UM JEITO DE SE APODERAR DO QUEIJO. COM ESSA IDEIA NA CABEÇA, FOI PARA DEBAIXO DA ÁRVORE, OLHOU PARA CIMA E DISSE:

- QUE PÁSSARO MAGNÍFICO AVISTO \_\_\_\_\_ ÁRVORE! QUE BELEZA ESTONTEANTE! \_\_\_\_\_ CORES MARAVILHOSAS! SERÁ QUE \_\_\_\_\_ TEM UMA VOZ SUAVE \_\_\_\_\_ COMBINAR COM TANTA BELEZA? \_\_\_\_\_ TIVER, NÃO HÁ DÚVIDA \_\_\_\_\_ QUE DEVE SER PROCLAMADO \_\_\_\_\_ DOS PÁSSAROS.

\_\_\_\_\_ OUVINDO AQUILO \_\_\_\_\_ CORVO FICOU QUE ERA \_\_\_\_\_ VAIDADE. PARA MOSTRAR À \_\_\_\_\_ QUE SABIA CANTAR, ABRIU \_\_\_\_\_ BICO E SOLTOU UM \_\_\_\_\_ "CORÓ!". O QUEIJO VEIO \_\_\_\_\_, CLARO, E A RAPOSA \_\_\_\_\_ LIGEIRO AQUELA DELÍCIA, DIZENDO:

- \_\_\_\_\_, MEU SENHOR, ESTOU VENDO \_\_\_\_\_ VOZ O SENHOR TEM. \_\_\_\_\_ QUE NÃO TEM É \_\_\_\_\_!

**FÁBULAS DE ESOPHO.**

**BANCO DE PALAVRAS**

O	DE	ELE	QUE	RAPOSA
PARA	O	ÁRVORE	O	PURA
OLHE	QUEIJO	SONORO	SE	ABOCANHOU
NESSA	ABAIXO	QUE	REI	INTELIGÊNCIA

***Educandos silábicos- alfabéticos e alfabéticos em palavras:*** ORGANIZE AS  
IMAGENS , OBSERVE E ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO

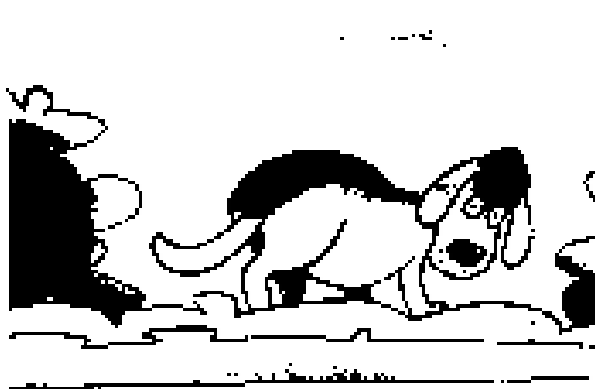
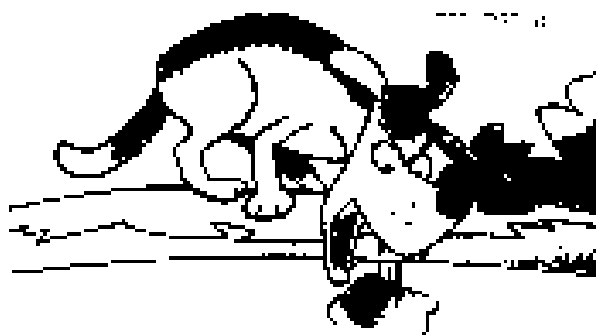



MORAL DA HISTÓRIA:

---

---

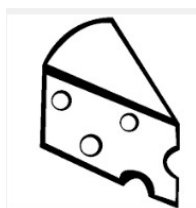
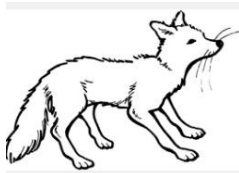
---



*Educandos silábico-alfabético e alfabético em palavras*

**ESCRITA DA IMAGEM**

**PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL**



*Educandos silábico-alfabético e alfabético em palavras*

ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS IMAGENS:



---

---

---

---



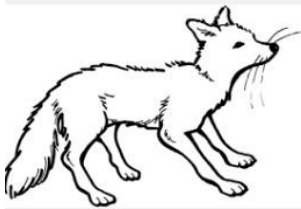


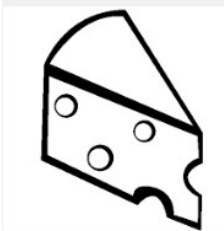
---

---

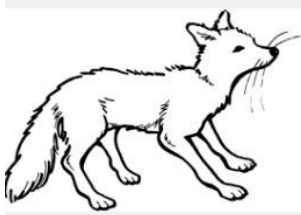


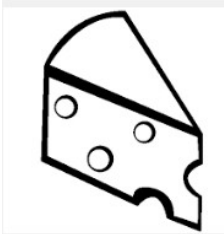
---

---

*Educandos silábicos em consoantes*

	<b>ESCRITA DA IMAGEM</b>	<b>PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL</b>
	R__P__S__	
	C__RV__	
	__RV__R__	
	Q_____J__	

*Educandos silábico em vogais*

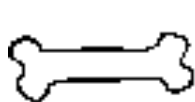
	<b>ESCRITA DA IMAGEM</b>	<b>PALAVRAS COM A MESMA SÍLABA INICIAL</b>
	__A__O__A	
	__O____O	
	Á____O__E	
	__UEI____O	

**Educandos pré-silábicos e silábicos:** atividades fábula: O cão e o osso

CIRCULE AS PALAVRAS DA FÁBULA QUE A PROFESSORA DITAR:

BOCA	BOLA	OVO	BELA	BELO
CACHORRO	IGREJA	OSSO	IMAGEM	ABACATE
CÃO	BALÃO	ÁGUA	BALA	CAVALO
PAVÃO	COMIDA	AVE	LAGO	RIO
PÁSSARO	CASA	RIACHO	RIA	OUVIDO

ORDENE AS LETRAS E ESCREVA AS PALAVRAS:



OS  
SO

\_\_\_\_\_



ÃO  
C

\_\_\_\_\_





AB  
OC

\_\_\_\_\_



OT P  
NE

\_\_\_\_\_

	LETRA INICIAL	O QUE MAIS COMEÇA COM ESSA LETRA	
			
			
			
			

*Educandos silábico alfabético e alfabéticos em palavras*

Atividade de leitura: organizar os parágrafos

- MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!

- E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?

**MORAL DA HISTÓRIA: OS PREGUIÇOSOS COLHEM O QUE MERECEM.**

QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER. A FORMIGA, ENTÃO, PERGUNTOU A ELA:

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

**A CIGARRA E A FORMIGA**

AUTOR: ESOPO

- DURANTE O VERÃO, EU CANTEI – DISSE A CIGARRA.

A FORMIGA RESPONDEU:

# **ANEXO B - CASO DE ENSINO ELABORADO PARA DEBATE SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ReAD**

## **A MENINA DIFERENTE**

*Autora: Eliana Marques Ribeiro Cruz*

Camila era uma menina de 10 anos. Sempre muito quieta, não tinha amigos, vivia a solidão em meio a tantas pessoas de sua aula de aula.

Ela não era a menina que a turma considerava bonita. Também não era tida como uma das melhores alunas e nem era engraçada.

Camila era diferente.

Um dia, na sala de aula, a professora propôs à turma que formassem grupos para realizarem uma atividade. Os estudantes escolheram os parceiros e começaram o trabalho.

Camila pergunta a uma das meninas se pode fazer parte do grupo e recebe um não, com a justificativa de que “não há lugar para ela”.

Então, a menina procura a professora e conta o que aconteceu. A docente pede aos estudantes de um outro grupo para que deixem a menina participar.

...