

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

**ALINE DE CÁSSIA DAMASCENO LAGOEIRO**

**TRILHANDO OS CAMINHOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:  
CONCEPÇÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO  
NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR**

SÃO CARLOS

2019



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

**ALINE DE CÁSSIA DAMASCENO LAGOEIRO**

**TRILHANDO OS CAMINHOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:  
CONCEPÇÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO  
NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato.

SÃO CARLOS

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro, realizada em 27/02/2019:

---

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosana Maria Martins  
UFMT

---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

---

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
UNIFAL

---

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza  
UFSCar

Dedico este trabalho àqueles que hoje são meus grandes amores:  
meus pais, Adão e Elza; meu irmão Willian; meu esposo Fábio;  
e minhas filhas Helena e Sofia

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de meu caminhar, agradeço àqueles e àquelas que se fizeram presentes e contribuíram, de diversas formas, para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus e à minha Mãe Maria, que sempre se fizeram sentir a cada passo de minha vida.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato, para quem a palavra orientadora parece insuficiente. Agradeço pela serenidade com que acolhe e dialoga, pela seriedade no desenvolvimento de tudo o que se propõe a realizar, pela disponibilidade em ensinar, corrigir, esclarecer, muitas vezes de modo instantâneo, pela forma como mostra a seus orientandos o que é ser docente e assim, torna-se presença marcante em minha trajetória e referência para minha atuação profissional.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Gestoso de Souza, ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> André Luiz Sena Mariano e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins que, generosamente, aceitaram o convite para participação nas bancas de qualificação e defesa, dedicando-se à análise cuidadosa do trabalho e compartilhando seus saberes. Vocês trouxeram contribuições valiosas para o desenvolvimento da pesquisa e para minha formação como pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cármen Lúcia Brancaglioni Passos, pela disponibilidade em permanecer como membro suplente das bancas de qualificação e defesa.

À equipe técnica do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Silvana Félix, por todo o auxílio e esclarecimentos prestados nesse período.

À Eliana Marques Ribeiro Cruz, colega de graduação, de trabalho e parceira de doutorado que, assim como eu, participou do nascimento da ReAD e seu processo de implementação.

À Equipe ReAD 2016, especialmente aos amigos que voluntariamente doaram seu tempo e tornaram-se parceiros no trabalho formativo desenvolvido: Américo Junior Nunes da Silva; Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra; Maria Tereza Fernandino Evangelista; Fernanda Cristina Gaspar Lemes; Lívia de Oliveira Vasconcelos; Carolina Marini; Luciana Cristina Cardoso; e Alessandra Cardoso de Moraes.

Às professoras participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas trajetórias, tornando possível a realização desse trabalho.

Aos parceiros profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* Itapetininga – com os quais compartilho os desafios e aprendizagens que a docência proporciona a cada dia.

Aos meus queridos alunos, que tornam meu trabalho especial e me provocam tantas reflexões.

À amiga e fisioterapeuta Juliana Amaral, profissional competente e dedicada, por sempre me atender nos momentos em que necessitei. Aos profissionais da equipe de fisioterapia da Faculdade Sudoeste Paulista, prof<sup>o</sup> Bruno Grüninger e egressos, em especial Daniele Vieira e Francine Ponquio, que me acompanharam na reta final do trabalho.

À querida amiga Jéssica Brito Moro, pela disponibilidade em colaborar no processo de revisão técnica, pela dedicação e atenção.

Ao grande amigo Marcelo Okumura, por colaborar com o trabalho de tradução. Aos amigos com os quais a vida me presenteou e que se fizeram presentes nos diversos momentos da jornada, compartilhando as angústias, as dúvidas, mas também as alegrias e descobertas de cada passo avançado – Amarildo Pereira, Débora Alfaro, Débora Massetto, Emanuel Melo, Josilene Zampar, Luciane Penteado, Paulo Cruz, Simone Broggio, Reinaldo e Cleide, Rosimeire Orlando, Sueli Perea, Sueli Zambon, Valdir André, Vinícius Siqueira, Wagner e Cláudia Lemes.

À querida primadre Amanda Guia e ao primo Marcos da Guia, que são para mim exemplos de força, perseverança e fé.

Finalmente, um agradecimento especial àqueles que têm sido meu porto seguro, que muitas vezes fizeram renascer em mim a força e trilharam juntos comigo, de mãos dadas, essa jornada:

Ao meu amado pai Adão José Damasceno Pereira e à minha amada mãe Elza Locachevic Damasceno Pereira, referenciais por excelência de toda minha a formação. A vocês, meu orgulho, admiração, respeito e reconhecimento por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim.

Ao meu irmão Willian Cássio Damasceno Pereira, pela amizade, parceria e por me oportunizar momentos de reflexão e crescimento.

Ao meu amado esposo Fábio Gomes Lagoeiro, companheiro incondicional, por todos esses anos de apoio, parceria, amizade, escuta, cumplicidade, paciência e presença.

Às minhas preciosidades, Helena Maria e Sofia Maria, pelo tempo doado, compartilhado e, incontáveis vezes, aguardado, sempre com amor, sorrisos, desenhos e cartinhas de incentivo. Por sentarem ao meu lado para estudar e, assim, me ajudarem a vencer o cansaço. Por serem para mim fonte de vigor, esperança e coragem.

À minha família, que compartilha comigo e também é merecedora dessa conquista!

“Na luta, não recuar nem um passo”.  
Trecho do lema do Hapkido, arte marcial coreana



## RESUMO

A formação de professores é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e se inicia antes mesmo da formação em nível superior e as experiências vivenciadas pelos professores influenciam a tomada de decisões e as práticas pedagógicas, contribuindo para sua constituição profissional. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. O trabalho de pesquisa foi realizado no contexto de um grupo colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) no âmbito do “Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” financiado pelo CNPq e desenvolvido na Plataforma Moodle, via Portal dos Professores da UFSCar. Este consistiu em uma atividade formativa, com caráter de extensão, oferecida a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes. As participantes da pesquisa são cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontram em início de carreira. Os dados analisados referem-se às atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a uma narrativa elaborada após a conclusão da ReAD, contemplando aspectos relacionados ao percurso formativo e às práticas pedagógicas. Em termos metodológicos, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo e foi desenvolvida tendo como parâmetros norteadores o estudo de caso instrumental coletivo. Quanto ao processo de produção e análise de dados, a pesquisa está ancorada, respectivamente, no uso das narrativas enquanto instrumento de produção dos dados e na análise de prosa como uma perspectiva de análise mais abrangente e flexível, que consideramos ser mais apropriada a este estudo. Os elementos identificados nos relatos investigados contribuíram para ampliar a compreensão acerca das aprendizagens da docência e do desenvolvimento profissional docente. Foi possível observar a influência que as experiências e os contextos da vida das participantes exerceram sobre diversos momentos de seu percurso, desde a escolha da docência até a tomada de decisões necessária no início de carreira. Os resultados destacam o papel desempenhado pela ReAD e as aprendizagens proporcionadas por meio do diálogo intergeracional online no decorrer das atividades desenvolvidas. Diante da análise realizada, constatou-se que o estímulo à retomada das próprias experiências possibilitou às participantes uma leitura mais articulada e reflexiva sobre a própria trajetória. Puderam também reconhecer-se nas experiências compartilhadas pelos colegas com os quais dialogaram e desenvolver uma compreensão mais fundamentada do momento da carreira no qual se encontram. Esse processo mostrou-se revelador para as participantes, ao perceberem os acontecimentos de suas vidas como experiências desencadeadoras de aprendizagens. A pesquisa desenvolvida indicou ainda o potencial formativo contido nas redes de aprendizagem e nas contribuições que propostas formativas pautadas no diálogo intergeracional podem trazer à formação docente e, de modo especial, como estratégia de apoio ao professor iniciante.

**Palavras-chave:** Início da docência. Formação de professores. Aprendizagens e desenvolvimento profissional da docência. Diálogo intergeracional online. Rede de aprendizagem online.

## ABSTRACT

Teacher education is a continuous process that occurs throughout life and begins even before college, and teachers' living experiences influence decision-making and pedagogical practices, contributing to their Professional constitution. The purpose of this research is to investigate the narratives of beginner teachers about the contributions of their formative path to the process of initiation to teaching. The research was based on the context of a collaborative online group called Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) in the context of a "Project Teachers Induction Intergenerational Dialogue: the establishment of a continuous teacher education" funded by CNPQ and developed in the Moodle Platform, via UFSCar Portal of Teachers. It consisted of a formative activity, with an extension feature, offered to undergraduate students in Pedagogy, beginner and experienced teachers. The participants of the research are five teachers licensed in Pedagogy and who are at the beginning of their careers. The analyzed data refers to the activities developed in the Virtual Learning Environment (VLE) and to a narrative elaborated after the conclusion of the ReAD, contemplating aspects related to the formative path and pedagogical practices. In methodological terms, this research has a qualitative feature and was developed with the guiding parameters of the collective instrumental case study. About the production process and data analysis, the research is reasoned, respectively, in the use of narratives as an instrument of data production and prose analysis as a broader and more flexible analysis perspective, which we consider to be more appropriate to this study. The elements identified in the investigated reports contributed to broaden the understanding of teaching and professional teacher development. It was possible to notice the influence that the experiences and participants' lives contexts exerted on various moments of their journey, from the choice of teaching to the necessary decision making at the beginning of their careers. The results highlight the role played by ReAD and the learnings provided through intergenerational online dialogue in the course of the developed activities. On the result of the analysis, it was verified that the stimulus to the resumption of their own experiences allowed participants a more articulate and reflective reading about their own trajectory. They could also recognize themselves in the experiences shared by the colleagues with whom they spoke and develop a more reasoned understanding of the moment of their career. This process proved to be revealing to the participants, realizing the events of their lives as experiences that trigger learning. The developed research also indicated the formative potential contained in the learning networks and in the contributions that formative proposals based on intergenerational dialogue can bring to teacher education and, in a special way, as a strategy to support the beginner teacher.

**Keywords:** Beginning of teaching. Teacher education. Learnings and professional development of teaching. Online intergenerational dialogue. Online Learning Network.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Layout do AVA da ReAD	146
Figura 2 - Gráfico de solicitações de inscrição na ReAD conforme perfil	149
Figura 3 – Organização do trabalho de acompanhamento da ReAD	152
Figura 4 – Delimitação dos participantes da pesquisa	157
Figura 5 – Linha do tempo da participante Cecília	164
Figura 6 – Linha do tempo da participante Fabiana	178
Figura 7 – Linha do tempo da participante Lúcia	194
Figura 8 – Linha do tempo da participante Rita	210
Figura 9 – Linha do tempo da participante Simone	227

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades realizadas na ReAD	154
Quadro 2 – Caracterização das participantes da pesquisa	158
Quadro 3 – Atividades utilizadas na análise de dados	163
Quadro 4 – Elementos referentes às experiências prévias e à formação inicial	243
Quadro 5 – Elementos referentes ao início da docência	248
Quadro 6 – Elementos referentes à formação em serviço	253

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das áreas temáticas, segundo a produção dos autores	47
Tabela 2 – Trabalhos sobre Início da Docência presentes no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2012-2017)	48
Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos sobre Início da Docência produzidos no âmbito do PPGE e disponíveis no Repositório Institucional da UFSCar (2002-2017)	49
Tabela 4 – Desistência de participantes da ReAD	155

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
HTPc	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	9
1.1. Memorial formativo.....	9
<i>O exercício de lembrar: buscando minhas essências.....</i>	9
<i>Minha família: as primeiras aprendizagens.....</i>	11
<i>Da casa da vovó à tão desejada escola: o ingresso na Educação Infantil....</i>	14
<i>O Ensino Primário: seus desafios e encantamentos.....</i>	16
<i>A chegada ao Ginásio: um admirável mundo novo?.....</i>	19
<i>Colegial: tempo de reflexões e escolhas.....</i>	22
<i>Ensino Superior: a concretização de um sonho.....</i>	25
<i>Iniciação à docência e realização do mestrado: realidades paralelas.....</i>	28
<i>O retorno à UFSCar: explorando novos caminhos, abrindo novas portas ....</i>	33
1.2. Apresentação da pesquisa.....	37
2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA.....	40
2.1. Panorama de Pesquisas sobre início da docência.....	44
2.2. Formação docente: um processo contínuo de desenvolvimento profissional.....	50
2.2.1. Reflexão: elemento central na formação e ação docente .....	58
2.2.2. Base de Conhecimento para o Ensino: reconhecimento e sistematização dos saberes docentes .....	62
2.3. Aprendizagens da docência .....	72
2.3.1. Aprendizagens a partir das experiências prévias.....	75
2.3.2. Aprendizagens da formação inicial .....	80
2.3.3. Aprendizagens do início da docência .....	88
2.3.4. Aprendizagens após o início da docência.....	100

2.4. Identidade docente: fio condutor da formação e das aprendizagens	105
3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	119
3.1. Pressupostos teórico-metodológicos.....	120
3.1.1. Colaboração e diálogo intergeracional em ambientes de aprendizagem online.....	125
3.1.2. Instrumento de produção de dados: as narrativas na formação e na pesquisa.....	139
3.2. Cenário de realização da pesquisa: a criação da ReAD .....	143
3.3. A realização da pesquisa .....	156
4. TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: O PERCURSO FORMATIVO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	162
4.1. O percurso de Cecília.....	164
4.2. O percurso de Fabiana.....	177
4.3. O percurso de Lúcia.....	193
4.4. O percurso de Rita .....	209
4.5. O percurso de Simone .....	227
4.6. Elementos de destaque nos percursos: singularidades e convergências .....	241
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
APÊNDICES .....	288



## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fala sobre percursos. Alguns já trilhados e outros em processo. Percursos muitas vezes idealizados ou, então, inesperados. Há percursos com belas paisagens, outros repletos de obstáculos. Diante destes, lançamos mão das ferramentas que trazemos em nossa bagagem, na tentativa de superá-los e prosseguir. Em certos momentos parecemos caminhar solitários, o que nos leva, muitas vezes, a questionar se estamos na direção correta. Enfim, cada percurso é único, mas há momentos em que nosso percurso se assemelha ao de outros com os quais nos encontramos no decorrer do caminho. Muitas vezes, são encontros motivadores, que nos impulsionam a trilhar novos percursos.

Desse modo, compartilho primeiramente o percurso por mim trilhado para chegar até aqui e, em seguida, apresento a proposta que orientou a pesquisa desenvolvida.

### 1.1. Memorial formativo

#### ***O exercício de lembrar: buscando minhas essências***

*O senhor... mire, veja: O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando (Guimarães Rosa).*

*Muitas, inúmeras foram as reflexões até chegar a este momento, de registrar em palavras tudo o que rememorei acerca do percurso trilhado até aqui. Como auxílio, fui em busca de algumas lembranças, registros realizados em outros momentos da minha vida. Foi muito interessante revisitar estes “lugares”, memórias materializadas em forma de registros, agora com um novo olhar, uma nova perspectiva. Resgatar estes registros foi como reabrir portas, acender luzes, abrir janelas. “Rever”, ou melhor, lembrar pessoas, lugares, diálogos ali guardados. Assim, minhas primeiras fontes foram: um diário, presente de meus pais quando eu tinha oito anos e estava na terceira série; e*

algumas agendas escolares, guardadas até hoje por conter recados de colegas. Nelas, algumas mensagens de amigas muito próximas me chamaram a atenção. Uma delas, escrita em 1998, quando eu tinha 16 anos, dizia o seguinte: “É muito melhor arriscar coisas grandiosas e alcançar triunfo e glória mesmo expondo-se à derrota, do que formar fila com os pobres de espírito que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem nessa penumbra cinzenta que não conhece nem vitória nem derrota” (Franklin Roosevelt). Esta mensagem me chamou a atenção pelo fato de representar a importância da luta por aquilo que se deseja alcançar e do sentido que isso pode dar a uma trajetória de vida.

Essa intensidade com que refletíamos sobre a vida poderia ser uma característica da juventude. No entanto, ao buscar meu diário de infância, encontrei um registro de 09 de julho de 1991, quando eu tinha oito anos. Em uma página, escrevi com letras bem grandes: “NÃO ESPERE PELO SEU FUTURO, LUTE POR ELE!”. Eu só tinha 8 anos! Observei aí uma característica que identifiquei ao longo de minha trajetória: esse impulso em lutar por tudo o que quero, em correr atrás para alcançar uma meta.

Estas fontes me possibilitaram refletir sobre sentimentos que nos impulsionavam, como determinação, força, coragem, na busca de grandes realizações. O trecho escrito por minha amiga falava de grandiosidade, mas o que seria um futuro grandioso? A grandiosidade é relativa. Algo simples e facilmente atingível para alguns pode ser uma grande conquista para outros. Isso me faz lembrar a pergunta feita pela minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Rosa, no meu primeiro ano de doutorado: “quando prestou o vestibular e ingressou na graduação, você imaginava que hoje estaria aqui, fazendo o doutorado em Educação?” De fato, jamais isso passaria pelos meus pensamentos. Afinal, minha grande conquista era ingressar no Ensino Superior!

Essa pergunta me fez lembrar esse período, há dezenove anos, quando me preparava para o vestibular. Lembro-me claramente de tudo o que passava pela minha cabeça. Acredito que foi a primeira vez que analisei minha trajetória, ainda com as limitações de idade – era apenas uma adolescente! Lembro-me até de onde eu estava: caminhando em uma rua que ligava um ponto de ônibus a outro. Era por volta de meio-dia e estava muito quente. Enquanto caminhava, eu pensava sobre minha trajetória até aquele momento e

*projetava o que era preciso fazer para continuar. Hoje tenho plena consciência de que as reflexões feitas naquele momento de minha vida foram determinantes para me tornar quem sou hoje e para me trazer até aqui.*

### ***Minha família: as primeiras aprendizagens***

- O que andas a fazer com um caderno?*
- Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.*
- E alguém vai ler isso?*
- Talvez.*
- É bom assim: ensinar alguém a sonhar (Mia Couto).*

*Minha trajetória formativa, sem dúvida, tem início muito antes do processo de escolarização. Minhas primeiras aprendizagens ocorreram em casa, em família e são o ponto de partida para minhas reflexões.*

*Nasci às 18h do dia 27 de setembro de 1982, na cidade de São Carlos. Era uma segunda-feira e, embora fosse primavera, chovia muito, talvez essa seja a explicação pela minha paixão por nuvens de chuva bem carregadas! Fui a primeira filha do casal Adão e Elza. Tenho apenas um irmão, Willian, que chegou quando eu tinha sete anos, após três tentativas sem sucesso de meus pais, que jamais desistiram em me dar o irmão que eu tanto pedia.*

*Meu pai, Adão, trabalhou a maior parte de sua vida como operário em uma fábrica têxtil, onde também desempenhou a função de vigilante em período noturno. Ele sempre me disse que era operador de cardas – nunca entendi direito o que isso significava<sup>1</sup>. Seu nível de escolarização é o Ensino Primário completo. Começou a trabalhar desde adolescente e é o mais velho de um grupo de 10 irmãos. Como perdeu seu pai muito cedo, foi o responsável pela criação de todos os irmãos, auxiliando minha avó na manutenção da casa e no sustento de todos. Suas grandes paixões são cinema, música e piadas. Quando criança, cantava na rádio com meu avô (minha mãe ouvia o programa no rádio e adorava o menino cantor!!!), eles formavam uma dupla sertaneja. Na juventude, era cantor de banda e viajava pela região aos finais de semana,*

---

<sup>1</sup> Segundo definição do Ministério do Trabalho, o operador de cardas “opera um grupo de cardas, manipulando os dispositivos de comando e controlando-lhe o funcionamento, para produzir fitas a partir das mantas de algodão. Disponível em: <http://consulta.mte.gov.br/empregador/cbo/procuracbo/conteudo/tabela3.asp?gg=7&sg=5&gb=1>

*fazendo shows. Há uns 15 anos, matriculou-se em uma escola de música, aprendeu a tocar teclado e chegou a dar aulas por um período, em casa. Quanto à paixão pelo cinema, esta era tão intensa que ele registrava todos os filmes que assistia em um livro bem grande – lá há registro de mais de dois mil filmes assistidos! Apesar de ter pouca escolarização, essa paixão lhe trouxe muito conhecimento sobre geografia, sobre história. Até hoje, tenho verdadeiras aulas com ele, e suas referências sempre são os filmes que assistiu. Ele também sempre gostou de ler gibis, algo que me ensinou logo nos primeiros anos de vida. Lembro-me de que a diversão aos finais de semana era ir até a banca da Praça XV, que ainda existe, para comprar gibis e, posteriormente, papéis de carta! O cheiro dos gibis e dos papéis ainda se faz presente, como se fosse hoje! Tenho ainda muitos gibis guardados, daquela época. No trabalho, sempre era membro da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) e trazia para casa os manuais, com muito orgulho, me mostrava e explicava a importância da segurança e do que ele fazia na fábrica. Ficava olhando para cima na estante, com orgulho, os livros de meu pai. Na estante da sala havia uma prateleira onde ficavam os livros – os manuais da CIPA, alguns romances (minha mãe gostava muito de lê-los) e histórias de faroeste, suas preferidas!*

*Minha mãe, Elza, fez um pouco de cada coisa na vida: trabalhou em linha de produção de fábrica (hoje, a Faber Castell), fez pintura em guardanapos, fez salgados para festa e, na maior parte do tempo, trabalhou como empregada doméstica. Sua família é menor que a de meu pai – ela tem 4 irmãos – e até se casar, morou em uma fazenda no município de São Carlos, onde meu avô trabalhava. Coursou até a quarta série, na própria fazenda onde morava e, desde criança, trabalhava como empregada doméstica – digo criança, pois começou a trabalhar por volta dos 10 anos. No entanto, apesar da pouca escolarização, também gostava muito de ler – tinha romances, livros de receitas e várias orações impressas. Lembro-me também de um caderno de capa azul, no qual ela registrava pensamentos, poemas, textos que lhe agradassem. Eu gostava muito de lê-los e, anos mais tarde, quando tinha por volta de 12 anos, também tive meu caderno, onde escrevia poesias criadas por mim. Aqui percebo que o hábito de fazer registros é uma herança familiar!*

*Mesmo sendo criticada por muitas pessoas, minha mãe deixava que eu mexesse em todos os seus livros – alguns eu realmente destruí – e valorizava muito o aprendizado da leitura. Lembro-me que, quando eu tinha 3-4 anos, ela comprou, de um vendedor de porta, uma coleção de quatro livros infantis que tocavam música e me deu de presente. Tenho os livros até hoje, tínhamos o maior cuidado com eles em casa, pois eram muito caros e preciosos, tocavam até música! Hoje minhas filhas é que pegam para ler, tornaram-se uma herança de família! Outra lembrança que tenho é dos cadernos de receitas que ela escrevia, dos quais as páginas que sobraram estão ainda guardadas e utilizamos de vez em quando. Havia também um livro de receitas de batidas, todo ilustrado, com as fotos, e ao final havia um calendário de frutas, que indicava em quais meses cada fruta podia ser encontrada. Foi nesse livro que conheci frutas como sapoti, uvaia, graviola. Meus pais me ensinaram a ler a tabela e eu me divertia com isso, por volta dos 4 anos! Segundo meus pais, eles utilizavam também tampinhas de garrafa para que eu aprendesse a ler, desde meus dois anos de idade, bem como rótulos de embalagens. Antes mesmo de eu aprender a escrever, compravam cadernos, livros de colorir, lápis de cor, giz de cera, alguns tenho guardados até hoje. À noite, costumavam contar histórias, inventadas por eles mesmos, algumas até assustadoras, como a do homem que não se cobriu e morreu congelado!!! Eu adorava!*

*Assim eu cresci, cercada por diversos estímulos, que fizeram muita diferença em meu processo de aprendizagem escolar. A cada lembrança, vou me descobrindo enquanto pessoa e me sentindo grata pela formação que recebi. Refletir sobre isso me faz lembrar afirmações que ouvi de colegas por diversas vezes, em meu exercício profissional, como docente, de que famílias pobres não dão estímulos adequados a seus filhos. Acho isso uma grande besteira, carregada de preconceitos, fruto da reflexão de quem não teve oportunidades de vida em família como eu tive, mesmo sem grandes possibilidades financeiras. Oferecer estímulos e situações de aprendizado a uma criança independe de classe econômica. Por isso, na escola, como professora, sempre procurei valorizar ao máximo tudo o que os pais de meus alunos faziam, tudo o que me diziam, cada contribuição que eu notava da parte deles. É aí que o aprendizado adquire real sentido na vida de uma criança.*

### ***Da casa da vovó à tão desejada escola: o ingresso na Educação Infantil***

*Quando eu tinha dois anos, em 1984, minha mãe passou a trabalhar na casa de minha tia. A partir de então, passei a ficar durante o dia com meus avós maternos, Iracema e João. Segundo relatos de minha avó materna (que faleceu recentemente, aos 95 anos), eu era uma criança muito tranquila e passava o dia todo brincando sozinha, quietinha, na sala. No entanto, quando eu tinha três anos comecei a “dar problema”: no caminho para a casa dela, a dois quarteirões, havia uma escola de Educação Infantil, na época, filantrópica – a escola das Irmãs Sacramentinas – e quando eu passava com minha mãe em frente à escola, me agarrava ao portão e chorava muito, porque queria entrar e ficar lá! Minha mãe me dizia que isso estava virando rotina: eu, aos berros, agarrada ao portão da escola. O maior problema é que na escola só estudavam crianças a partir dos quatro anos de idade. No entanto, as irmãs, ao verem aquela cena diariamente, conversaram com minha mãe e disseram que ela poderia me trazer um dia, mas teria que ficar no pátio, esperando, porque eu poderia chorar assim que ficasse sem ela, no meio das crianças maiores. Felizmente minha mãe ficou lá, esperando e pôde ficar ouvindo minhas gargalhadas, a tarde toda. Nos outros dias, ela não precisou ficar mais!*

*Foi nessa escola que realizei toda a Educação Infantil – na época, Jardim e Pré-Escola. Tinha muita facilidade para aprender, aos quatro anos já estava alfabetizada. As lembranças mais fortes que tenho dessa fase são cheiros e gostos. Lembro-me do cheiro delicioso de geleia de brincar (hoje se chama Amoeba) e o geladinho que ela tinha, quando manuseávamos. Também me lembro do cheiro do álcool no papel, em virtude do uso do mimeógrafo (também usei mimeógrafo como professora, acho que ele será sempre lembrado). O cheiro e o gosto da merenda também foram marcantes, principalmente, a sopa de fubá com molho e o macarrão com sardinha. Uma imagem que me vem à mente era o parquinho todo iluminado pelo sol e aquele monte de areia à disposição! Lembro também de minha sacolinha vermelha e da alegria com que desfilava pela rua a caminho da escola! Tenho a sacolinha até hoje, minhas filhas brincam com ela!*

*Como eu ficava com minha avó, era ela quem me levava à escola, inicialmente, no período da manhã. De sua casa, lembro-me do cheiro de grama cortada, pois na sua casa havia um gramado enorme! No ano em que cursei a Pré-escola (1988), hoje último ano da Educação Infantil, estudei à tarde. Minha professora se chamava Lígia e ainda tenho contato com ela. Minha avó me contou que, às vezes, eu lhe dizia que não queria ir e ela respondia que não tinha problema. Mas quando chegava próximo ao horário – eu já identificava a hora no relógio – eu pedia para que ela me levasse, ela ria e me levava. Nessa época, já tinha os cadernos de lição e passava horas escrevendo palavras repetidamente. A professora carimbava um desenho na folha e escrevíamos a palavra na folha toda. Por exemplo, ela carimbava uma casa e enchíamos a folha com a palavra casa. Era muito cansativo e doía demais a mão! Quando a lição era assim, eu detestava! Além de ser enfadonha, tomava minhas preciosas horas de brincadeira na casa da minha avó!*

*Assim, como ingressei na educação infantil aos três anos, concluí a Pré-escola aos seis anos de idade e meus pais ficaram diante de um problema: eu só completaria sete anos em setembro. Para que eu pudesse ser matriculada em uma escola pública, precisaria completar sete anos até julho, no entanto, os professores e direção da escola chamaram meus pais e disseram que eu precisava muito ingressar na primeira série, senão ficaria desestimulada por repetir a pré-escola, uma vez que eu lia e escrevia fluentemente. Assim, minha mãe e minha avó materna começaram a ir de escola em escola tentando me matricular, sem sucesso. Lembro-me de acompanhá-las nessas idas e vindas. Foi quando um casal, conhecido de meus avós, sugeriu que elas procurassem a escola onde estudavam os filhos deles. Embora fosse uma escola particular, esse casal recomendou que elas dissessem que era uma indicação. Assim elas fizeram. O diretor, seu Genival, ouviu toda a história e concedeu 80% de desconto na mensalidade. Assim, ingressei no Ensino Primário, na Escola de Primeiro Grau Adventista D. Pedro II, no ano de 1989.*

## **O Ensino Primário: seus desafios e encantamentos**

A “escola adventista” (era assim que nos referíamos a ela) era muito rígida. Priorizava, acima de tudo, a ordem e a disciplina. Todos os dias eram iniciados no pátio, com os alunos perfilados, e a distância entre os mesmos era medida pelo braço direito estendido até o ombro direito do colega da frente. Após a medida da distância, colocávamos os braços alinhados ao corpo, fazíamos a oração e cantávamos uma música, que era conduzida a cada dia por uma professora. Todo início de semana hasteávamos a bandeira e cantávamos o Hino Nacional. Ao final da semana, arriávamos a bandeira, também cantando o Hino.

Lembro com nitidez o primeiro dia de aula na primeira série! Eu vestia um conjunto de blusa e saia cor-de-rosa, a saia tinha um tule por baixo, para que ficasse mais cheia. Estava um pouco apreensiva e, quando entrei na sala, que ficava no segundo andar de um dos prédios da escola, sentei-me perto da janela, pois minha mãe havia dito que passaria por ali e acenaria com a mão. No entanto, isso me dispersou e desagradou a professora, que me chamou a atenção e me pôs de castigo na frente da sala, virada para a parede. Estávamos nos primeiros cinco minutos de aula!!! Foi terrível duplamente – fui castigada e ainda não vi minha mãe passar!

Assim, sentia muito medo de desagradar a professora ou de errar as atividades. Felizmente, como eu já sabia ler, estudar a cartilha foi algo fácil. A cartilha se chamava “Este Mundo Maravilhoso” e era bem semelhante à “Caminho Suave”, com a diferença de que era produzida por uma editora adventista. Tinha também os livros das outras matérias – Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Religião. Vivía com a mochila cheia de materiais, muito pesada, mas adorava os materiais escolares.

A escola ficava a cerca de três quilômetros de minha casa e minha mãe me levava a pé, por isso saíamos bem cedo. Devido à localização de minha casa, atravessávamos o campus da USP nesse trajeto e eu gostava muito do cheiro das árvores e do canto dos bem-te-vis. Sempre que ouço um bem-te-vi, recordo esse período de minha infância. Outro cheiro bem característico era o



*de chocolate derretido. Ao lado da escola havia uma fábrica de chocolates e resistir ao cheiro era terrível, principalmente quando estava próximo do horário do recreio ou da saída, quando estávamos com fome! No período da Páscoa, então, a situação era ainda mais difícil!!!*

*Apesar da insegurança inicial, eu gostava muito da escola e também da professora, a Tia Lêda. Ela era pedagoga e eu me perguntava: “O que será isso? Pedagoga?”. Impossível não rir diante dessa lembrança, pois até hoje, muitas pessoas ainda olham para nós, pedagogos, e fazem a si mesmos a mesma pergunta! Como é difícil tornar conhecido o campo de conhecimentos de um pedagogo!*

*Voltando à professora Lêda, lembro-me até mesmo do cheiro do seu perfume! Com o passar dos meses, ela mostrou-se muito próxima aos alunos e, como eu era uma boa aluna, nunca mais tive problemas com ela, não fiquei mais de castigo. O que mais me recordo eram as atividades de leitura na mesa dela. Ela chamava cada um e tinha um cartão com um recorte, que colocava sobre um texto e deixava à mostra apenas uma palavra: tínhamos que ler essa palavra. Mesmo sempre acertando, eu morria de medo de errar. Ela também premiava aqueles que acertavam tudo nas lições, dando um caramelo colorido. Pena que ele era muito pequeno!*

*Foi no início da primeira série que conheci a biblioteca da escola e sua bibliotecária, a querida Isabel. Anos depois, voltando lá, pude ver como era pequena, mas eu, que era pequena, achava a biblioteca enorme! Quantos livros!!! Fazia parte do planejamento de cada série a leitura de um livro paradidático a cada bimestre, com a realização de uma prova. Como teria a primeira prova do livro e não podia comprá-lo, fui com minha mãe à biblioteca. O livro se chamava “É proibido miar”, escrito por Pedro Bandeira. A história falava sobre um cachorro que era amigo de um gato e resolveu aprender a miar. Por conta disso, sofreu muito com o preconceito alheio, pois cachorro não pode miar. Este foi o único livro solicitado pela escola que meus pais não compraram. Os demais foram todos comprados e cuidadosamente guardados por mim até hoje, compondo minha biblioteca particular!*

*Para mim, foi fascinante ler a história e, a partir de então encontrei meu lugar predileto: a biblioteca. Aqui destaco minha relação com a biblioteca da escola e com a literatura. Meu encantamento era tal que, em determinados*

*momentos, passei a ler um livro por dia. Minhas fichinhas de empréstimo duravam um mês, enquanto a dos colegas durava o ano todo. Na hora do recreio, eu comia rapidamente para ir à biblioteca, devolver o livro do dia anterior e pegar outro para ler quando chegasse em casa. Assim, tornei-me amiga da bibliotecária, Isabel, com quem tenho contato até hoje! Além da biblioteca, a escola realizava anualmente uma Feira do Livro. Aquilo era alucinante! Meus pais, para me incentivar, sempre compravam um livro da Feira para mim.*

*Ao final do ano, nos mudamos para nossa casa própria – até então, morávamos em uma edícula, nos fundos da casa de minha avó paterna. Passamos a morar em um bairro periférico, onde faltava infraestrutura mínima – não havia esgoto, nem asfalto, a iluminação das ruas era muito precária. Passei a ir de ônibus para a escola.*

*Na segunda série minha professora se chamava Mara e era extremamente reservada e séria. Dessa fase, lembro-me das atividades com material dourado, para que aprendêssemos os conceitos de unidade, dezena e centena. No livro, também vinham as réplicas do material dourado, para que os pais recortassem e plastificassem. Lembro que minha mãe teve um trabalho enorme para fazer isso! Logo no início do ano fiquei muito doente. Tive hepatite e, devido a um erro de diagnóstico, quase morri. Passei o mês de março inteiro de cama e, para que eu não ficasse atrasada com o conteúdo, minha mãe ia diariamente à escola, a professora passava as atividades, explicava, ela repassava para mim em casa e levava as lições para a professora. Nesse período, minha mãe estava grávida do meu irmão, no oitavo mês de gestação.*

*A chegada de meu irmão foi motivo de muita alegria. Quando penso na minha relação com ele, duas lembranças me vêm à mente: o modo como eu brincava com ele no colo, ainda bebê e, quando ele já andava, ao sairmos na rua de mãos dadas, eu tentava acompanhar o ritmo dos passos dele, bem mais curtinhas do que os meus!*

*A terceira série foi momento de algumas mudanças na minha trajetória. Até então, eu estudava no período da manhã e, por decisão da escola, passei a estudar à tarde. Posteriormente, compreendi o motivo: eu era aluna bolsista. Assim, teve início uma distinção: os que pagavam integralmente ficaram de manhã. O resto foi para a tarde.*

*A professora da terceira série, Valéria, era muito legal. Ela era mais alegre que as demais, gesticulava bastante, era muito animada. Certa vez, seu namorado veio nos dar uma aula de ciências. Ele era biólogo e trouxe o esqueleto de uma baleia! A aula foi muito boa, tanto que me lembro disso até hoje! Da quarta série não tenho muitas lembranças boas. A professora Elaine era séria e extremamente rígida. Na verdade, eu tinha medo dela. Talvez por isso não me lembre de mais nada. O que mais me lembro dessa fase era o cheiro do produto utilizado para limpar o chão, sempre ao cair da tarde. Esse produto foi utilizado por muitos anos e sempre que sinto o seu cheiro, as lembranças do tempo escolar vêm à tona.*

*No final da quarta série, no ano de 1992, as condições financeiras de minha família estavam ainda mais difíceis. Além disso, a alteração no valor da mensalidade para o Ginásio (atualmente chamado de Anos Finais do Ensino Fundamental) era maior e, mesmo pagando apenas 20%, seria inviável permanecer na escola. Assim, minha mãe reservou uma vaga em uma escola da rede estadual, próxima à minha casa e foi comigo até a escola solicitar a transferência.*

*Quando chegamos à escola para buscar os documentos, eles não haviam sido providenciados e fomos avisadas que o diretor queria conversar conosco. Lembro que sentamos na sala dele, minha mãe e eu, Seu Genival estava muito bravo e perguntou o motivo da transferência. Então minha mãe contou que não tinha condições de continuar pagando a mensalidade, mesmo com todo aquele desconto. Ele, então, disse que eu era uma excelente aluna e que não permitiria que eu saísse da escola por esse motivo, que se fosse preciso, ele pagaria. A partir de então, a escola me deu bolsa de 100% e passei a estudar gratuitamente na escola. Lembro que minha mãe chorou muito e me disse o quanto estudar era importante para nossa vida.*

### ***A chegada ao Ginásio: um admirável mundo novo?***

*Portanto, devemos fazer da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro (Fernando Sabino).*

*O ingresso no Ginásio, em 1993, foi uma loucura total. Um monte de professores, sinal tocando a cada 50 minutos, aula simples, aula dupla... um mundo novo! Éramos a turma do período da tarde e havia muita semelhança entre nós: muitos vinham de ônibus, quase todos tinham bolsa parcial ou integral.*

*Aqui faço uma observação em relação à bolsa de estudos: nesse período ainda havia muitos alunos de várias denominações religiosas, embora a escola fosse confessional. As bolsas eram concedidas, geralmente, a alunos de famílias adventistas. Fui percebendo que eu era uma exceção à regra – apesar de ser católica, possuía a bolsa integral. Confesso que tentava esconder que era pobre, pois nessa fase já havia muito preconceito. Mas, como conversei recentemente com uma colega, ao discutirmos sobre nossa trajetória, isso não pode ser escondido. Quem não é pobre reconhece, à distância, aquele que é. Então foi uma fase bem complicada.*

*Em relação aos professores, estes eram muito bons, geralmente já lecionavam na escola há um tempo e permaneciam na escola. O professor de biologia, Wellington, era o preferido. Muito dinâmico, sempre buscava trabalhar de forma concreta, trazia experimentos, fazia atividades diversificadas. Certa vez ele fez um jogo na quadra para ensinar o conceito de cadeia alimentar, foi show! Ele permaneceu conosco até meados do Ensino Médio, depois, infelizmente mudou-se para Salvador, pois havia passado em um concurso de docente da Universidade Federal da Bahia, se não me engano. Deixou saudade!*

*Preciso mencionar também a professora de Educação Artística, Cleonice. Quando ela solicitava que criássemos algum desenho, eu odiava, pois nunca estava bom para ela. Uma vez ela me disse para desistir, que estava muito ruim! Acho que desisti mesmo...*

*Outro professor que me marcou muito, ou melhor, acredito que me deixou muitas marcas, foi o Antonio<sup>2</sup>, professor de matemática. As marcas não se referem ao conteúdo em si, como geralmente ocorre no caso da matemática, mas na forma como se relacionava com os alunos. Quando estávamos na sexta série, dois alunos brigaram em sala, durante sua aula e,*

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

*para castigar os meninos, deu o castigo para a sala toda. Impossível compreender! Ele deu um determinado prazo para que fizéssemos todas as atividades do livro, até mesmo as que ele não havia ensinado ainda!*

*No ano seguinte, entretanto, tivemos uma nova professora de matemática. A professora Neide era incrível, muito receptiva e aberta ao diálogo. Tornava o conteúdo mais simples e suas aulas eram muito agradáveis.*

*Outra professora da qual me recordo era a professora de Português/Inglês da quinta série. Era uma pessoa extremamente arrogante e preconceituosa. Zombava dos alunos que falavam alguma palavra de forma diferente do padrão, da norma culta.*

*Após algum tempo, felizmente, essa professora foi embora da escola e tivemos a felicidade de receber a professora Odete, para a disciplina Língua Portuguesa. Extremamente competente e apaixonada pelo seu trabalho, não deixava um aspecto do conteúdo de lado! Muitos não gostavam dela, mas eu me identifiquei logo no início com ela. Era próxima dos alunos, conversava muito conosco e tive o prazer de tê-la como professora até o final do Ensino Médio. Ela se tornou para mim um modelo de docência, pois, mesmo trabalhando de forma tradicional, transmitia o gosto pela Língua Portuguesa!*

*Paralelamente a essa identificação com a professora e com a disciplina, meu prazer pela leitura só aumentava! Neste momento, já havia me tornado “sócia” da biblioteca!!! Continuava lendo muito, às vezes até abria o livro embaixo da carteira e lia escondido durante as aulas mais “cansativas”. Como já havia lido quase todo o acervo da biblioteca, a bibliotecária Isabel me ensinou a catalogar os livros e, quando a escola recebia novos exemplares, ela me dava para ler antes de catalogá-los!*

*Em uma ocasião, no ano de 1995, recebemos a visita de uma autora chamada Giselda Laporta Nicolelis. Ela nos deu uma palestra e, ao final, sorteou um aluno para presentear com um livro. Claro, a sorteada fui eu! Recebi o livro, com dedicatória e tudo! Ao longo dessa fase, também fui “sorteada” com bolsas para cursos de inglês e informática, oferecidos por uma escola parceira. Fiz todos os cursos.*

*Entre a sétima e oitava séries (1995-1996) também realizei alguns “trabalhos” na escola: fui ajudante em uma sala de educação infantil e dei aulas de reforço a uma colega de sala que tinha deficiência. Ela conseguiu concluir a*

oitava série, para minha alegria! Ao final do ano de 1996 concluí a oitava série. Continuava com as melhores notas e, na cerimônia de formatura, fui a oradora da turma. Encerrava-se, assim, mais uma etapa de minha formação.

### **Colegial: tempo de reflexões e escolhas**

*You see things and say: "Why?  
But I dream things that never were  
and I say: "Why not?" (George Bernard  
Shaw)<sup>3</sup>*

*Eu estava no colegial! A sensação era de que eu havia realmente crescido! Começava uma fase mais intensa, novas disciplinas, mais responsabilidade, inúmeros desafios.*

*Todos os alunos que estudavam à tarde foram remanejados para a manhã, pois o número de alunos havia se reduzido e haveria uma turma única para o Colegial. Eu estava feliz, pois preferia estudar de manhã, mas essa mudança trouxe outro problema: todos estavam juntos, bolsistas e não bolsistas, adventistas e não adventistas, pobres e não pobres. Mais uma questão a ser administrada. Nesse ano, meu irmão, agora com 7 anos, passou a estudar também na escola, também com bolsa integral, segundo o diretor, devido ao meu desempenho. Quanto ao diretor, foi embora da escola naquele ano, substituído por uma nova diretora.*

*Muitos alunos saíram, alguns novos alunos chegaram, mas vários ainda permaneciam, desde os primeiros anos de escolarização. Na verdade, a turma da manhã permanecia, o pessoal da tarde já havia saído, quase que completamente, da escola. Eu me dava bem com todos, mas procurava manter a distância que eles impunham. Assim, aproximei-me de alguns alunos, cuja realidade se assemelhava à minha e assim caminhamos.*

*Quanto às disciplinas e seus respectivos professores, já era evidente minha preferência pela área das ciências humanas. Mesmo assim, mantinha meu bom desempenho e minhas notas sempre eram altas, em todas as*

---

<sup>3</sup> Você vê as coisas e diz: "Por quê?" Mas eu sonho coisas que nunca existiram e eu digo: "Por que não?" (tradução nossa).

disciplinas. Para isso, me desdobrava no estudo dos conteúdos mais difíceis, como Física, Química e Matemática.

A disciplina de matemática voltou a ser ministrada pelo professor Antonio, citado anteriormente. Passei a gostar da forma como ele trabalhava o conteúdo. Assim como no livro didático, fazia a dedução das fórmulas na lousa, para que compreendêssemos o sentido da fórmula e não apenas a decorássemos. Deixava que resolvêssemos atividades em grupo durante algumas aulas, ficando à disposição dos grupos para esclarecer dúvidas. Isso facilitava nossa aprendizagem, pois acompanhávamos a explicação, fazíamos perguntas, muitas vezes ele explicava novamente e, ao fazer os exercícios, podíamos verificar se tínhamos, de fato, aprendido. Nessa época, o professor agia de forma bem diferente quando comparado há alguns anos atrás, quando castigou a sala toda. Era mais próximo dos alunos, conversava muito conosco.

Eu gostava muito das disciplinas de História, Geografia, Inglês, Literatura. Estudava o conteúdo em casa, antes das aulas e, às vezes, montava grupos de estudo na minha casa, com uma colega de classe, que se chamava Daiane e uma amiga que estudava em outra escola, na verdade minha melhor amiga, Simone. As aulas eram expositivas, com realização de atividades para fixação. Minhas notas nessas disciplinas eram as melhores da sala. O professor de Geografia, Francely, era um dos que mais me incentivava e elogiava. Nas suas avaliações eu sempre tirava nota 10.

Sem dúvida, merece destaque a disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela querida professora Odete! Nessa fase, eu era muito próxima da professora, chegamos a participar, um pequeno grupo da sala, de um concurso de redação sobre os 500 anos do Brasil e íamos até sua casa para escrever o texto. O livro didático dessa disciplina era enorme, com conteúdo dos três anos. Isso era muito bom, pois assim eu podia estudá-lo mesmo antes de estar no respectivo ano. Todas as unidades eram iniciadas com um trecho de um livro, um poema, uma música. Eu gostava muito disso! O conteúdo era bem detalhado e as questões diversificadas, algumas elaboradas pelo autor e outras retiradas de provas de vestibulares. Tenho o livro até hoje, guardado com muito carinho.

Aproximava-se o final do Colegial, era o ano de 1999. Precisávamos decidir o curso para fazer a inscrição para o vestibular. Certa vez, minha amiga

*Simone falou sobre o curso de Pedagogia, pois ela também iria realizar o vestibular. Li mais sobre o curso e interessei-me por ele. Neste momento, eu já tinha duas opções: Letras ou Pedagogia, com preferência pelo primeiro curso. Para mim, o despertar para a docência foi certamente influenciado pela professora Odete, eu a admirava muito. Além disso, sempre auxiliava os colegas mais próximos antes das provas, esclarecia as dúvidas e percebia que eles compreendiam e tinham sucesso. Acredito que esses fatores influenciaram minha escolha. Assim, fiz minha inscrição para o vestibular da UNESP, optando por Letras. Em relação à UFSCar, precisava escolher um curso com o qual me identificasse e que não fosse noturno (Letras era noturno), pois não teria transporte para que eu pudesse retornar para casa ao final das aulas. Como as leituras de questões relacionadas à educação, seja em sua perspectiva histórica ou política, sempre me interessavam, a ponto de minhas redações escolares frequentemente seguirem nesta área, escolhi o curso de Pedagogia.*

*Entretanto, toda escolha tem consequências. Minha amiga de sala, com quem mais convivia, escolheu Engenharia, então tudo bem. Mas eu, por escolher Pedagogia, era diariamente alvo de comentários de alguns colegas, que zombavam da escolha. Havia duas alunas, especificamente, que mais incomodavam. Em uma dessas conversas, durante a aula de matemática, uma delas falou novamente sobre isso. O professor Antonio, que participava da conversa, prontamente virou-se para minha amiga e eu e disse: “Mas vocês vão prestar vestibular pra quê? É óbvio que vocês não passam! Elas (disse ele, apontando para as outras alunas), elas passam, com certeza! Mas vocês, não vão conseguir!*

*Essa fala do professor me deixou indignada! Revoltada! Como assim? Por que eu não teria condições de competir? Por ser bolsista ou por ser pobre? Isso me desqualifica? Não era uma aluna ruim, mas era pobre. Isso mudava tudo. Fiquei realmente muito indignada, fui falar com a diretora. Não me lembro ao certo o que ela me disse, mas foi algo semelhante a não ligar para ele, pois a opinião dele não importava. Ela nada fez a respeito da atitude do professor. Pode ser que concordasse com ele...*

*Naquele dia, saí da escola pensando sobre o ocorrido e cheguei àquele momento relatado na introdução deste memorial, como uma primeira reflexão*



sobre minha trajetória. Enquanto ia para casa, pensava sobre tudo o que havia vivido até então, sobre a concepção que eu tinha sobre mim e da clareza dos meus direitos em seguir em frente. Lembro-me que caminhava e dizia a mim mesma: “Preciso passar agora!”.

Por precaução, prestei a prova para o cursinho comunitário da UFSCar e fui aprovada! Mas, felizmente, não cheguei a me matricular! Havia prestado os dois vestibulares e nesse processo, um amigo, André, foi companheiro constante nas esperas angustiantes. Enfim, a UNESP divulgou os resultados: meu amigo havia passado em Pedagogia e eu fui aprovada em Letras, mas estava na fila de espera. Logo depois saíram os resultados da UFSCar e eu havia sido aprovada na primeira chamada!!! Tenho até hoje o jornal daquele dia, com meu nome na lista dos convocados para matrícula. Lembro-me de nós dois comemorando no ponto de ônibus!!!

Na minha sala apenas três alunos passaram e, curiosamente – ou não –, nenhum de nós estava no “perfil” de quem poderia passar! Minha amiga, que me incentivou, não passou, mas ingressou um ano depois e é formada em Engenharia. Como as aulas já tinham terminado, a escola nos chamou para tirar uma foto. Achei isso contraditório, mas lá fui eu! Afinal de contas, eu havia passado!

### **Ensino Superior: a concretização de um sonho**

*Primeiro passo é tomar conta do espaço.  
Tem espaço à beça e só você sabe o que  
pode fazer do seu.  
Primeiro ocupe. Depois se vire.  
(Torquato Neto)*

O ingresso no Ensino Superior foi a concretização do sonho da minha vida! O que mais eu poderia querer?

Claro, qual era a primeira coisa que eu poderia fazer? Precisava voltar à escola, rever aquele professor, que já sabia que eu não tinha a menor chance de ser aprovada! Assim o fiz. Ele mostrou-se um tanto surpreso. Despedi-me dele e fui embora! Agora podia seguir em frente!!!

Essa nova fase, de ingresso na Universidade, foi repleta de desafios. Embora gostasse muito de ler, nada se comparava à complexidade dos textos.

*Os primeiros semestres foram os mais difíceis, não porque as disciplinas que vieram depois eram mais fáceis, mas porque a adaptação à nova linguagem demandou tempo.*

*Naquela época, os primeiros semestres do curso eram destinados às disciplinas de fundamentos, muito pesadas teoricamente. Não consigo citar aqui fatos pontuais ligados a essa etapa. Aliás, lembro-me da decepção com a nota da primeira prova: 6.5 em História da Educação! Lembro-me que estávamos sentados em círculo e a professora Marisa estava ao meu lado. Ela deve ter visto minha expressão facial, porque virou-se para mim e perguntou: “Qual foi mesmo sua nota?” Quase sem voz, respondi e ela disse: “Está bom! É apenas a primeira nota!” Para quem nunca tinha ficado com uma nota dessa, era a morte!!!*

*Outro professor que marcou muito esse período inicial da graduação foi o professor Amarílio, que ministrou Filosofia da Educação à minha turma por três semestres. Foi ele quem ministrou a primeira aula na graduação, gostava muito de suas aulas, aprendi a ter um olhar mais crítico para muitas situações.*

*Ao longo do curso tiveram início as disciplinas de metodologia. Estas, embora o conteúdo fosse denso, eram aulas mais leves, pois conseguíamos já estabelecer relações com a prática, pensar em questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Quanto à postura docente, foi na graduação que vivenciei novas formas de ensinar, diferentes de minha formação na educação básica, tradicionalmente marcada pelas aulas expositivas seguidas de atividades de fixação de conteúdos.*

*Ao rememorar as aulas, vários professores vêm à minha mente e chego à conclusão de que tive ótimos professores. Muitos são referência em suas áreas! Isso é motivo de muito orgulho para mim. Lembro-me da prof<sup>a</sup> Cláudia Gontijo, com suas excelentes análises sobre a legislação brasileira; das aulas de ensino de matemática com a prof<sup>a</sup> Carmen e de uma oficina que tivemos, cujo certificado guardo com muito carinho; dos exaustivos, mas essenciais estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a prof<sup>a</sup> Rosa; das densas discussões sobre currículo, com a prof<sup>a</sup> Emília; das aulas de sociologia com a prof<sup>a</sup> Regina, nas noites de janeiro, repondo calendário, de forma como ela conduzia as aulas sobre Durkheim, Weber, Marx, preenchendo lousas e lousas, mas nos questionando, explicando uma, duas, três vezes, até*

*compreendermos de fato as concepções de cada teórico; muitos professores renomados em suas áreas, com reconhecimento nacional e até mesmo internacional. Muitos ainda estão na Universidade, outros já se aposentaram, mas continuam sempre presentes em nossa memória de estudantes e, quando nos encontramos, várias situações são sempre comentadas!!! Mesmo sabendo que me esquecerei de alguém, ficam aqui alguns nomes: Aline Reali, Graça Mizukami, Paolo Nosella, Ester Buffa, Petronilha, Carmen, Rosa, Emília, Mônica, Marília, Cláudia, Roseli, Anete, Valdemar, Marisa, Amarílio, Valter, Irene, João Virgílio, Dácio, Regina...*

*No segundo ano, em 2001, fui convidada a entrar no grupo de pesquisa sobre Educação Jesuítica no Brasil Colonial, coordenado pelos professores Amarílio e Marisa. Assim, realizei a iniciação científica por três anos e posso dizer que foi minha segunda graduação. Com eles, aprendi a fazer pesquisa, coletar dados e desenvolvi a escrita acadêmica. Éramos um grupo de sete alunas, todas da mesma turma, nos reuníamos à noite, trabalhávamos juntas na UFSCar até aos finais de semana.*

*Também tive muitos aprendizados trabalhando como bolsista na Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar. Desde o início do curso, fui contemplada com a bolsa-atividade, oferecida pela Universidade a estudantes de baixa renda. Também tinha a bolsa-alimentação, assim podia almoçar no Restaurante Universitário (RU) sem custo algum. Em contrapartida, eu deveria trabalhar na Universidade por 12h semanais – atualmente são apenas 8h. Assim, optei por trabalhar na UAC, onde permaneci como auxiliar de sala por quatro anos. Foram anos de intenso aprendizado e muitas amizades construídas com as professoras da Unidade, que foram verdadeiras cofomadoras. Muitas são minhas amigas até hoje, algumas posteriormente foram professoras das minhas filhas.*

*Durante o período de minha graduação, todos os dias eram tomados pelas aulas e pelo trabalho como bolsista, além do trabalho no grupo de pesquisa. O tempo era escasso e o cansaço enorme. Mas o prazer em estar ali superava tudo! Lembro-me que, para realizar os trabalhos, ganhei um computador de um amigo, pois ele havia adquirido um mais novo. Esse computador me salvou, pois podia trabalhar à noite, em casa, sem me preocupar com horário.*

*Nos últimos anos do curso realizamos as disciplinas de estágio. Entrar na sala de aula, que medo! Neste momento sentimos de fato a responsabilidade que o docente tem. Embora já estivesse atuando como auxiliar na Educação Infantil, não havia esta responsabilidade pela sala, pela turma. Vivenciei duas experiências diferenciadas em relação à postura do professor. Na primeira sala onde estagiei, sempre em dupla, a professora, Fátima, era extremamente comprometida, envolvida com os alunos. Conversava muito conosco, explicava muitas coisas sobre os alunos, o conteúdo, a forma de trabalhar. Na segunda sala, a professora simplesmente passava as lições na lousa, os alunos copiavam, era tudo muito mecânico. Sentíamos desânimo em entrar naquela sala. Aprendemos muito sobre o que não fazer no exercício da docência. Posteriormente, tive a oportunidade de realizar mais um estágio com a mesma professora da primeira sala. Aprendi muito com ela e, posteriormente, chegamos a trabalhar juntas.*

*O profº João Virgílio foi quem nos ministrou a última aula da graduação e, simbolicamente, ao final do dia, apagou as luzes da sala, dando assim por encerrada esta fase de formação inicial... Era o final de 2003.*

*Ao final do último ano do curso foi aberto um concurso para Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Carlos. Quase todos os alunos da minha turma prestaram esse concurso, inclusive eu. Estava mais interessada em saber como era um concurso, não achava que teria muita chance. Para minha surpresa, fui aprovada em terceiro lugar. Muito tempo depois eu soube que três mil pessoas prestaram esse concurso, concorrendo a cinco vagas. Realmente, eu não tinha dimensão do que eu havia conquistado naquele momento. Assim, concluí o curso em dezembro de 2003 e fui convocada em janeiro de 2004. Nessa época, estava com 21 anos.*

### ***Iniciação à docência e realização do mestrado: realidades paralelas***

*O sonho encheu a noite  
Extravasou pro meu dia  
Encheu minha vida  
E é dele que eu vou viver.  
Porque sonho não morre.  
(Adélia Prado)*

*Após responder à convocação, feita por telefone, compareci à atribuição. Foram chamados quatro candidatos, dos quais dois eram colegas da graduação, da mesma turma que eu. Havia apenas uma escola – EMEB Artur Natalino Deriggi – localizada no bairro mais distante da cidade. As turmas eram de primeira série. Assim, não tive muita escolha.*

*Alguns dias antes do início das aulas, fomos (eu e uma colega, que havia sido convocada comigo) conhecer a escola. Conhecemos o diretor, prof<sup>o</sup> Nilson, que nos recebeu e nos mostrou a escola.*

*Chegou o primeiro dia, lá fomos nós! Muita ansiedade, dúvidas mil e a expectativa em conhecer os alunos. Ao chegar na escola, soube que haviam improvisado três salas em um pátio, utilizando divisórias. Ao entrar na sala com os alunos, constatei que na sala havia apenas um armário. Apenas! A sala, que não tinha forro, também não tinha mesas, cadeiras ou lousa! O que fazer? Sentei-me no chão com as crianças e começamos a aula, fazendo a apresentação de cada um. Mas logo chegou a imprensa, pois os pais haviam denunciado a situação. Foi uma correria, tivemos que ficar escondidos na biblioteca da escola, até que fossem embora! Assim permanecemos, nessa precariedade, as três salas, dos três novatos. Após alguns dias, as mesas e cadeiras chegaram, mas a lousa só veio após uns dois meses. Eu colava papel pardo na parede, fazia linhas dos dois lados e usava como lousa. Escrevia, “virava a lousa”, usava o outro lado e depois “jogava a lousa” no lixo. Achava um absurdo tudo aquilo, mas me sentia feliz por estar ali!*

*Ao longo dos anos em que permaneci em sala de aula, sempre optei por trabalhar em classes de alfabetização. O que a princípio foi falta de opção, tornou-se minha preferência. Vibrava com a evolução das crianças, buscava estar próxima a elas, fazer com que se sentissem importantes, acolhidas, capazes. Desenvolvia meu trabalho com muito empenho e entusiasmo. Tinha o apoio de colegas mais experientes, que atuavam com a mesma faixa etária. Elas acolheram a mim e a meus colegas iniciantes, o que foi muito valioso nesse processo de iniciação.*

*Quanto à relação estabelecida com os pais de meus alunos, fazia de tudo para aproximá-los e eles na maioria das vezes correspondiam positivamente. Nas reuniões, minha sala era sempre a mais completa, eles vinham, falavam, perguntavam. Uma vez expliquei aos pais sobre as hipóteses*

*de escrita, projetando transparências com as próprias atividades das crianças, eles adoraram, por poderem compreender como os filhos aprendiam. Na verdade, houve uma identificação total com a comunidade, que atribuo à semelhança com minha origem. Gostava do bairro, que muitos temiam, lembrava-me da infância e compreendia o preconceito que eles vivenciavam por morarem lá.*

*Outro ponto que me chamava a atenção era o respeito que os pais e a comunidade, de um modo geral, tinham pela escola e pelo professor. As famílias valorizavam a aprendizagem dos filhos, viam nos estudos uma possibilidade de mudança de vida e mostravam-se gratas pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Eu compreendia perfeitamente tudo isso e buscava desenvolver meu trabalho da melhor forma possível. Nessa etapa de minha vida, foram muitas, inúmeras as experiências vivenciadas, porém optei por citar duas situações relacionadas ao meu trabalho em sala de aula.*

*A primeira delas refere-se ao trabalho com uma aluna, a Solaine. Lembro-me da Solaine e seu jeito inquieto e irreverente, que sempre me fazia rir. Ela estava em processo de alfabetização, mas com dificuldades para avançar. Eu não sabia mais o que fazer. No entanto, em matemática ela avançava. Estávamos em período de avaliações e nossas discussões coletivas eram permeadas pela questão da nota. Muitos colegas consideravam errado atribuir nota 10 a um aluno, com a justificativa de que ninguém sabe tudo e só quem sabe tudo merece 10. Eu discordava e atribuía as notas conforme achava significativo, pautando-me no alcance dos objetivos estabelecidos em cada avaliação. Foi aí que Solaine tirou 10 em matemática. Quando viu sua nota, ela chegou até mim, com os olhinhos marejados e disse: “Eu consegui, professora?” Eu respondi: “Claro, Solaine, você é capaz, está vendo só?” Na semana seguinte, Solaine estava alfabetizada. Essa lembrança mexe comigo até hoje, pois vejo o impacto que uma simples atitude de um professor pode ter sobre o desenvolvimento de um aluno. Sem dúvida, os aspectos afetivos podem tornar-se motivadores e facilitadores da aprendizagem.*

*A outra situação refere-se a um fato que ocorria no bairro e foi abordado em sala de aula. Naquela época, um grande terreno estava sendo utilizado irregularmente como depósito de lixo. Esse lixão, como era chamado, ficava ao lado de casas e próximo à escola. Cotidianamente, estava sendo incendiado e*

a fumaça tomava conta das casas e da escola. Os alunos disseram que não havia nada a fazer, que lá era assim mesmo. Eu discordei e disse que todos tinham direito a viver em um lugar limpo. Fomos então, até a biblioteca e ligamos para a imprensa local, pois já havíamos solicitado intervenção da Prefeitura por várias vezes, sem sucesso. Para minha surpresa, à noite foi exibida uma reportagem no jornal, na qual o repórter entrevistava alguns moradores que viviam ao lado desse terreno. Um deles era meu aluno! Ele deu entrevista, reclamou e no dia seguinte, esse foi o assunto da aula! Eles ficaram surpresos, quase todos haviam visto o jornal, pois havíamos combinado de assistir, para ver se falavam sobre nossa reclamação. A surpresa maior foi a descoberta de que podiam lutar pelos seus direitos. A situação foi posteriormente resolvida. Este episódio ilustra, para mim, a importância do ensino enquanto ato político, que deve ultrapassar os limites da sala de aula e possibilitar aos alunos a reflexão sobre sua participação na sociedade.

Em relação à gestão da escola, a forma como o diretor se mostrava envolvido, próximo à comunidade, fazia da escola um espaço onde todos queriam estar. Muitos professores tinham a oportunidade de se remover, mas optavam por permanecer na escola, mesmo diante da distância – eu levava uma hora de ônibus para chegar! Ele era uma pessoa muito acessível, estimulava os professores e era muito querido por todos na comunidade. Para mim foi um modelo de gestão democrática.

Ao final de meu primeiro ano como docente, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. As aulas tiveram início em 2005, ano em que também me casei. Havia chegado aonde nunca imaginei chegar! Minha pesquisa, na área de História da Educação, foi orientada pela prof<sup>a</sup> Marisa. Como ainda não podia me afastar da Prefeitura, tive que conciliar estudos e trabalho.

O período do mestrado foi de intenso aprendizado. Minha orientadora, exigente, porém muito disponível, mostrou-se muito compreensiva em relação à minha rotina e à necessidade de minha permanência em sala de aula. Participava das disciplinas, porém não convivía muito com meus colegas, devido aos meus horários. Foi uma caminhada mais solitária, sinto por não ter conseguido aproveitar tanto. Nesse período, o apoio do diretor da escola, prof<sup>o</sup> Nilson, foi determinante para que isso fosse possível. Sei que devo essa

*conquista também a ele e lhe sou grata por isso! Convém destacar o papel exercido por ele na escola e sua influência em todo o trabalho desenvolvido. Sua postura aberta, sua disponibilidade para o diálogo, faziam da escola um ambiente prazeroso e tornava a equipe mais coesa. Mesmo em meio às dificuldades enfrentadas por uma escola grande (com mais de mil alunos), pela escassez de recursos e pela distância, sentíamos prazer em estar lá.*

*Esta era a atmosfera que predominava no ambiente escolar. Havia um sentimento de pertença por parte da equipe, havia um objetivo maior pelo qual todos lutávamos e que marcava nossa ação docente. No entanto, infelizmente Nilson adoeceu e veio a falecer repentinamente, deixando a todos órfãos. De fato, era esse o sentimento que a comunidade demonstrava, era o que nós sentíamos. Em meio à surpresa e ao choque da perda inesperada, outro diretor foi nomeado. Seu perfil de gestão era oposto ao trabalho desenvolvido anteriormente. Os professores mais antigos começaram a se remover, juntamente com os mais novos. A atmosfera era de dispersão e desesperança. Nesse período, eu cheguei a pensar que não tinha competência para ensinar, assim como outros colegas. Muitos adoeceram. Pude perceber o quanto um ambiente pode influenciar no desenvolvimento profissional de um professor e na construção de sua identidade*

*Decidi buscar novos caminhos e prestei um concurso para o cargo de Pedagogo na UFSCar. Era o ano de 2008 e eu havia acabado de defender o mestrado. Fui aprovada no concurso, mas não fui chamada imediatamente.*

*Nesse período, a Secretaria de Educação implementou um programa de gestão comunitária, para desenvolvimento de projetos educacionais aos finais de semana e no período noturno. Participei do processo seletivo e fui indicada como gestora comunitária de um grupo de escolas. Realizei esse trabalho durante um ano e pude conhecer a realidade de outras escolas, em outras regiões da cidade. Foi uma experiência muito interessante, pois liderava um grupo de educadores, planejava projetos e acompanhava seu desenvolvimento nas escolas, articulando escolas e comunidades. Como fiquei grávida de minha primeira filha e o trabalho como gestora exigia que eu me deslocasse muito, resolvi voltar para a sala de aula. Minha filha – Helena – nasceu no início de 2009 e, logo após retornar da licença-maternidade, a UFSCar me convocou*



*para assumir o cargo de pedagoga, referente ao concurso que eu havia prestado no ano anterior.*

*Nesse período, a situação na escola já estava insustentável e, como consequência, um novo gestor foi nomeado. Os tempos seguintes foram, ao que eu soube, de reconstrução da escola, que hoje está muito bem. Visitei a escola anos depois e, felizmente, muita coisa mudou. Não acompanhei esse processo, pois alguns dias após a saída do diretor, exonerei o cargo e tomei posse na UFSCar, em novembro de 2009.*

### **O retorno à UFSCar: explorando novos caminhos, abrindo novas portas**

*Experience is what happens to you; what you do with what happens to you is directly dependent on the meaning that you make of it. (Dewey).<sup>4</sup>*

*Estava de volta à UFSCar! Lembro-me do primeiro dia de trabalho, do vento balançando as árvores e da felicidade imensa por mais essa conquista. Apesar da insegurança, por não saber exatamente onde eu iria trabalhar, estava feliz!*

*O primeiro setor em que trabalhei foi a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Especial. O aspecto técnico da profissão de pedagogo é muito pouco discutido, por esse motivo fiz de tudo um pouco: desde o trabalho de secretaria até o auxílio a professores em aulas da graduação. Como já mencionei anteriormente, há uma dificuldade muito grande no reconhecimento dos saberes do pedagogo. Além disso, havia o desafio do contato com uma nova área: a educação especial. Minha formação nessa área era mínima. Assim, os aprendizados foram intensos. Muitos professores conceituados, referências na área, lecionavam e ainda lecionam no curso. Apreendi muito com todos, estabeleci boas parcerias, cresci muito profissionalmente. Nesse período, minha família também cresceu – em 2011 nasceu Sofia, minha segunda filha.*

---

<sup>4</sup> “Experiência é o que acontece a você; o que você faz com o que acontece a você é diretamente dependente do sentido que você dá a isso” (tradução nossa).

*Um dos trabalhos que desenvolvi nesse período foi a criação da Coordenação de Estágio do Curso. Como havia sido professora da Rede Municipal, o conhecimento das escolas e o contato já estabelecido me ajudaram bastante. Fui me envolvendo com esse trabalho e me enveredando pelos caminhos da formação de professores, área pela qual me apaixonei. Essa paixão me levou a procurar a prof<sup>a</sup> Rosa e solicitar permissão para participar das reuniões do Grupo de Pesquisa por ela coordenado, voltado para esta temática. Mesmo tendo participado de poucas reuniões, muitas foram as reflexões que estes momentos me proporcionaram.*

*As parceiras estabelecidas no Curso de Educação Especial me abriram novas portas. Passei a atuar, em 2011, como tutora no curso de Pedagogia a distância, oferecido pela UAB/UFSCar. Paralelamente fui contratada, em 2010, pelo Centro Universitário Claretiano para atuar como professora a distância nos cursos de pós-graduação. Embora o trabalho fosse à distância, ele deveria ser realizado diretamente no Polo, o que exigia de mim algumas viagens semanais, realizadas no período noturno e aos finais de semana. Assim, pude conhecer os demais professores e aprender também com eles. Fui também orientadora de TCC e participei de inúmeras bancas na instituição, onde permaneci de 2010 a 2014, quando solicitei meu desligamento, tendo em vista minha inscrição no processo seletivo para o doutorado.*

*Após 4 anos atuando no curso de Educação Especial, senti a necessidade de buscar novos desafios. Diante da oportunidade de fazer parte da equipe pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, em 2013 solicitei minha remoção, que foi concretizada, de fato, um ano depois. Passei a integrar a equipe da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria, atuando nos processos de criação, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação e no programa de desenvolvimento profissional de professores iniciantes da instituição. Esta nova função me permitiu vivenciar novos aprendizados, que me possibilitaram uma visão mais ampla da universidade, do trabalho nela desenvolvido e também um aprofundamento no conhecimento de toda a legislação que normatiza o sistema educacional.*

*No ano de 2014, diante da abertura de concurso docente no Instituto Federal de São Paulo, vislumbrei a possibilidade de retornar à sala de aula por meio de um cargo efetivo no Ensino Superior. Fiz minha inscrição no concurso*

*e fui aprovada em terceiro lugar. Como só havia uma vaga, permaneci em lista de espera. Fiquei tremendamente surpresa com meu próprio desempenho, pois até então não me imaginava em condições de pleitear uma vaga e atuar como docente na rede federal. Assim, o terceiro lugar foi muito comemorado e segui adiante com meus projetos. Como já mencionado, ainda em 2014 elaborei um projeto de pesquisa e me inscrevi no processo seletivo para o doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. O desejo em dar continuidade à minha formação já estava presente há alguns anos e, para mim, era uma tendência natural, precisava evoluir o máximo que eu pudesse. Particpei do processo e, para minha alegria, fui aprovada! Desse modo, o ano de 2014 ficou marcado como tempo de conquistas grandiosas!*

*O ingresso no doutorado, em março de 2015, foi revigorante para mim. Apesar das dificuldades em conciliar a rotina de estudos e trabalho, o entusiasmo dessa nova e tão almejada etapa foi preponderante. Os estudos e discussões proporcionados pela participação nas disciplinas e no Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Docência: teorias e práticas” abriram as portas para novas e profundas aprendizagens. Foi por meio do grupo de pesquisas que tive a oportunidade de participar dos processos de planejamento e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem online – a ReAD – voltada à formação de professores em diferentes fases de carreira.*

*No ano de 2016 uma nova conquista desencadeou intensas mudanças em minha vida: em virtude do concurso público realizado em 2014, fui nomeada como docente do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, campus Itapetininga. Para assumir o cargo, era necessário realizar grandes transformações, que incluíam a mudança para uma nova cidade em um curto espaço de tempo. Nesse momento, os professores e amigos do grupo de pesquisa foram grandes incentivadores. Lembro-me da professora Carmen, dizendo que eu estava pronta, que estava tomando a decisão certa, era isso que me caracterizava.*

*Três semanas após a nomeação, mudei-me com minha família para Itapetininga e passei a lecionar a estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática e do curso de Formação Pedagógica para bacharéis. Vivencio, desde então, muitas emoções e situações inerentes ao início da docência, porém com maior segurança. Nesse período, os estudos realizados*

*em virtude do doutorado contribuíram também para minhas ações e reflexões sobre a prática. Ao contrário de meu início no Ensino Fundamental, experimentei o contato com um ambiente de trabalho acolhedor, com condições físicas adequadas. Encontrei uma equipe de trabalho muito competente e colaborativa, onde pude estabelecer muitas parcerias.*

*É necessário destacar que vivencio novamente a intensa rotina de um professor, caracterizada por múltiplas demandas – planejamento e preparo das aulas, participação em comissões e atividades administrativas, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão – que ultrapassam o trabalho em sala de aula. Mas tudo com muito entusiasmo e gratidão por estar trilhando caminhos que, há alguns anos, jamais ousava sonhar.*

*Por fim, ressalto, nesse contexto, a redescoberta do prazer que a docência proporciona. A cada dia, mesmo diante do cansaço físico resultante das intensas atividades e do desafio em conciliar a docência e a pesquisa de doutorado, finalizo as aulas com uma energia nova, que me impulsiona.*

*Traduzir em palavras minha trajetória formativa mostrou-se um desafio irresistível e apaixonante. Como ressalta Guedes-Pinto,*

*Lançar-se então à escrita de um memorial de formação através do qual temos a oportunidade de registrarmos e refazermos um percurso específico de nossa vida – nossa formação escolar-acadêmica e profissional – pode ser talvez uma maneira de divisarmos outros finais para a história que está em seu pleno transcurso (GUEDES-PINTO, SD, p. 3).*

*Tal como evidenciado pela autora, a busca pelas memórias mais antigas, a lembrança de acontecimentos aparentemente esquecidos e que vinham à tona no momento da escrita me permitiram novas descobertas. Assim, aqui estou, rememorando todo esse percurso e reconstruindo a mim mesma enquanto escrevo. Ao mesmo tempo, sigo o percurso desta pesquisa, apresentada a seguir.*

## 1.2. Apresentação da pesquisa

Esta pesquisa de doutorado está relacionada a um contexto maior, referente a uma ação formativa desenvolvida junto a professores e licenciandos em pedagogia, por meio da Plataforma *Moodle*, via Portal dos Professores da UFSCar. Tal ação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” (sob coordenação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar), com apoio financeiro do CNPq (Edital Universal 01/2016<sup>5</sup>). O termo “intergeracional” refere-se aqui ao contexto específico da docência e corresponde às diferentes gerações docentes (SARTI, 2009). O diálogo intergeracional pressupõe a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre profissionais que se encontram em diferentes fases da carreira docente – pertencentes, portanto, a diferentes gerações profissionais. Essa pesquisa colaborativa teve o objetivo de analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo entre professores em diferentes fases da carreira, por meio do estabelecimento de um grupo colaborativo online – a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD<sup>6</sup>). A ReAD foi configurada como uma atividade de extensão, com carga horária de 120 horas e desenvolvida entre maio e dezembro de 2016.

No contexto apresentado, ressaltamos que a presente pesquisa de doutorado tem como eixo central a investigação das contribuições do percurso formativo para o processo de iniciação à docência, na percepção de professoras em início de carreira. O processo de transição entre o término da formação inicial e o início da docência é geralmente marcado por sentimentos de descoberta, sobrevivência, solidão, dúvida e inúmeros desafios que se apresentam cotidianamente e precisam ser enfrentados pelo professor. Para tanto, este aciona diversos conhecimentos e aprendizagens obtidos ao longo

---

<sup>5</sup> O Edital Universal refere-se à Chamada Pública realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo desta chamada foi selecionar e apoiar financeiramente projetos voltados ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, nas diferentes áreas de conhecimento.

<sup>6</sup> A partir desse momento, utilizarei o termo “pesquisa colaborativa” ou a sigla “ReAD” para referir-me à ação formativa ora apresentada.

de sua vida, em suas lembranças como aluno, nas vivências da formação inicial, no diálogo com os pares, entre outros.

Desse modo, evidenciamos a importância de estudos sobre as influências do percurso formativo no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. O trabalho de acompanhamento em um grupo colaborativo online por meio da ReAD despertou a reflexão para alguns aspectos relacionados à formação docente: o sentido das aprendizagens oriundas dos diversos momentos formativos para o período de início da docência; o papel da formação em serviço no processo de iniciação; as possíveis contribuições do diálogo intergeracional para o desenvolvimento profissional docente. O despertar dessas reflexões nos conduziu à seguinte questão de pesquisa: **como professoras iniciantes avaliam as contribuições de seu percurso formativo para o processo de inserção docente que vivenciam?**

A questão apresentada traduz o objetivo central desta pesquisa, que é investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Para que este objetivo possa ser atingido, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as experiências compartilhadas pelas professoras iniciantes na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e o significado que lhes é atribuído no processo de aprendizagem da docência;
- Investigar as contribuições, manifestas por professoras iniciantes, para o desenvolvimento profissional por meio da participação no grupo colaborativo online;
- Identificar a presença de singularidades e elementos comuns no processo formativo para a docência.

Para atingir os objetivos a que nos propomos, analisamos os relatos de professoras iniciantes sobre sua inserção profissional e suas percepções acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação docente, manifestos no contexto de participação em um grupo

colaborativo online, via Plataforma *Moodle* e por narrativas por elas produzidas. A produção dos dados iniciou-se em 2016, no decorrer das atividades realizadas no âmbito da ReAD e foi concluída em 2017, após a elaboração textual de narrativas reflexivas solicitadas às professoras participantes da pesquisa. Nesse contexto, explicito minha tese:

Ao partir da premissa de que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória do indivíduo exercem influência sobre seu modo de tornar-se professor e que o processo de tomada de consciência destas experiências apresenta um potencial formativo para a prática docente, propomos o estabelecimento de redes de aprendizagem colaborativas, pautadas no diálogo intergeracional online, como ações formativas para promover uma nova compreensão do processo de iniciação docente.

Desse modo, considerando a apresentação, ora realizada, das circunstâncias que originaram esta pesquisa, bem como dos seus aspectos norteadores, explicitamos no Capítulo 2 os fundamentos teóricos sobre os quais se estrutura a pesquisa desenvolvida e, no Capítulo 3, os aspectos relacionados à metodologia adotada. O processo de análise dos dados está contemplado no Capítulo 4, por meio do estudo dos percursos formativos das professoras participantes da pesquisa e dos elementos evidenciados em cada percurso no que se refere ao processo de aprendizagem da docência. Por fim, o Capítulo 5 traz as considerações suscitadas no decorrer da pesquisa e possíveis caminhos a serem trilhados.

## 2. BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

A compreensão acerca da formação docente, sobre como os professores pensam e a partir de quais elementos desenvolvem sua ação pedagógica passou por intensas transformações nas últimas décadas. Isso é reflexo de uma sociedade em mudança, na qual o conhecimento e, conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender adquiriram novos significados.

Marcelo (2002) faz uma análise sobre o trabalho docente a partir da complexidade da sociedade atual, permeada por intensas mudanças, que se refletem diretamente no espaço escolar. Destaca que o conhecimento, neste contexto, tem um prazo de validade e que é preciso garantir a todos os cidadãos e profissionais a possibilidade de atualização constante:

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia (MARCELO, 2002, p. 28).<sup>7</sup>

Essa atualização a que o autor se refere pressupõe formação e aprendizagens permanentes. No caso da formação de professores, tal aspecto torna-se uma questão essencial e a responsabilidade pela formação recai cada vez mais sobre os próprios profissionais. Considerando que todas estas

---

<sup>7</sup> Uma das características da sociedade em que vivemos tem a ver com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendedorismo que estes possuem. Porém os conhecimentos, em nossos dias, têm prazo de validade e isso nos obriga agora, mais do que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência (tradução nossa).



transformações vivenciadas pela sociedade impactam diretamente na organização da escola, é necessário fazer da mesma um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional também para os professores:

Los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que nos sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos (MARCELO, 2002, p. 29).<sup>8</sup>

Desse modo, a escola, concebida como o espaço de trabalho dos professores, é compreendida como um organismo dinâmico, constituído e determinado por múltiplos aspectos, com destaque para as dimensões administrativas e educativas:

Las instituciones educativas se sitúan en la intersección de dos conjuntos de variables prácticas. Uno de estos conjuntos deriva directamente de la política escolar y sus condiciones de aplicación. El otro conjunto de variables está relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la organización de un centro educativo se encuentre en el punto de encuentro entre las dimensiones administrativas y las dimensiones educativas (CERRILLO, 2001, p. 142).<sup>9</sup>

Por constituir-se enquanto espaço complexo e dinâmico, a escola apresenta como especificidade um conjunto amplo de objetivos, muitas vezes contraditórios e pouco articulados aos processos nela desenvolvidos, associados à escassez de recursos. Todos estes aspectos são mobilizados em um contexto de mudança, bem como as exigências que se apresentam aos professores e alunos, como evidencia a autora:

---

<sup>8</sup> As mudanças na forma de aprender, que afetam aos professores em exercício, estão acentuando a ideia de que a responsabilidade da formação recai cada vez mais nos próprios profissionais. Fazer de nossas escolas espaços nos quais não só se ensina senão nos quais os professores aprendem, representa a grande virada que necessitamos (tradução nossa).

<sup>9</sup> As instituições educativas se situam na interseção de dois conjuntos de variáveis práticas. Um destes conjuntos deriva diretamente da política escolar e suas condições de aplicação. O outro conjunto de variáveis está relacionado com os processos de ensino-aprendizagem. Daí decorre que a organização de um centro educativo se encontre no ponto de encontro entre as dimensões administrativas e as dimensões educativas (tradução nossa).

Es evidente que la nueva cultura institucional ha cambiado significativamente. Por una parte, requiere la modificación de las competencias exigidas tanto al alumnado - se le estimula para que asuma, en la medida que sea posible, la iniciativa de su propio aprendizaje -, como al profesorado, que ha de ser el dinamizador de la autonomía constructiva del estudiantado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que ha de contribuir a detectar los problemas de aprendizaje académico y de desarrollo de la personalidad del estudiantado y colaborar en su resolución (CERRILLO, 2001, p. 142).<sup>10</sup>

Paralelamente, o campo científico sobre a formação de professores também passa por profundas transformações. André (2007), ao analisar os aspectos inerentes à pesquisa em educação, no que se refere à metodologia e epistemologia, faz um resgate histórico das mudanças ocorridas no cenário educacional a partir da década de 1960. A autora destaca a expansão da pós-graduação, nos últimos 20 anos, relacionando-a ao aumento das pesquisas na área de educação. Essa expansão foi acompanhada por intensas mudanças na temática, nos enfoques, na metodologia adotada e nos contextos de produção. Os temas são ampliados e diversificados. A ênfase, antes no contexto, volta-se para o processo, com destaque para fatores intraescolares e análise de problemáticas locais. Quanto aos enfoques, a metodologia da pesquisa-ação e a teoria do conflito impulsionam as abordagens críticas, com ênfases multi/inter/transdisciplinares e articulação entre as áreas. Ganham destaque os estudos qualitativos, enquanto as situações de experimentação, de laboratório, dão lugar às pesquisas sobre situações reais do cotidiano, com o envolvimento do pesquisador:

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que o

---

<sup>10</sup> É evidente que a nova cultura institucional tenha mudado significativamente. Por um lado, requer a mudança das competências exigidas tanto do alunado – se estimula para que assumam, na medida do possível, a iniciativa de sua própria aprendizagem – como do profesorado, que há de ser o dinamizador da autonomia construtiva do alunado nas situações de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que há de contribuir para detectar os problemas de aprendizagem acadêmica e de desenvolvimento da personalidade do alunado e colaborar em sua resolução (tradução nossa).

pesquisador desenvolve a pesquisa em colaboração com os participantes (ANDRÉ, 2007, p. 122).

Diante da trajetória evidenciada no campo educacional, a formação de professores configura-se como um campo de pesquisa em expansão que, de acordo com André (2010), requer uma análise mais minuciosa:

Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Flores (2014) ratifica a relevância das pesquisas sobre formação de professores no contexto educacional, ao considerar que

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído a atenção de acadêmicos, de investigadores e de decisores políticos, entre outros, sendo considerada um dos fatores que contribuem para a melhoria da educação (FLORES, 2014, p. 7).

Com a constituição de um campo específico voltado à formação de professores, o objeto de pesquisa passa a ser delimitado com mais clareza. Na década de 1990, as pesquisas em educação referentes à temática de formação de professores centravam-se na formação inicial. A partir de 2000, a ênfase volta-se para os processos de construção da identidade e profissionalização docente e a figura do professor ganha destaque:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Evidenciamos assim um novo enfoque de pesquisa, como destaca Roldão (2007, p. 88):

Desenha-se assim um cenário preferencial de interesses de investigação no ano 2000 e seguintes que configura uma área em afirmação: a formação como processo de desenvolvimento contextual, e a afirmação de um paradigma de profissionalidade para a actividade docente, em ruptura com as marcas de funcionarização que têm sido muito poderosas na história social dos professores, com características particulares e reforçadas no sistema português.

Desse modo, observamos que os estudos voltados à formação de professores passam a considerar a formação docente enfatizando sua perspectiva profissional.

### **2.1. Panorama de Pesquisas sobre início da docência**

Diversos estudos foram desenvolvidos com o intuito de compreender e analisar, de modo sistematizado, a produção científica acerca da formação de professores e, de modo específico, do início da docência.

O levantamento realizado por Mariano (2006) contempla as pesquisas sobre formação de professores, divulgadas no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1995 a 2004. O autor observou a escassez de pesquisas sobre o professor iniciante nesse período, pois foram localizados apenas 24 trabalhos. Os dados revelaram também que a produção científica tem se voltado à análise do choque de realidade pelo qual passam os professores iniciantes e demonstraram que os estudos sobre formação de professores são pautados fortemente pela epistemologia da prática. Os dados possibilitaram concluir ainda que a iniciação à docência se constituía uma temática pouco investigada.

Papi e Martins (2010) realizaram um levantamento semelhante acerca das pesquisas sobre professores iniciantes, considerando a produção científica brasileira apresentada nas reuniões da ANPEd (2005 a 2007) e disponibilizada no banco da CAPES (2000 a 2007). Para tanto, analisaram também a pesquisa de Brzezinski (2006), que compreende o estado da arte sobre a formação de

profissionais da educação. Para fundamentar suas análises, apresentaram a concepção de formação que subsidiou o desenvolvimento do trabalho:

Ressalta-se a necessidade de se compreender que a palavra formação tem significado próprio, não podendo ser confundida com outros termos que lhe são correlatos. Além disso, é preciso considerar que o conceito de formação possui uma dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 40).

Uma das dificuldades identificadas pelas autoras nas pesquisas sobre formação de professores refere-se à delimitação do objeto de pesquisa, dada a abrangência da área. De fato, as autoras verificaram uma diversidade de pesquisas sobre formação de professores. Em relação às publicações da ANPEd, foram abordadas temáticas diferenciadas, com ênfase nos processos de constituição da prática do professor iniciante. No caso das produções localizadas no banco da CAPES, as temáticas dividiam-se em três grupos: professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência.

O levantamento realizado pelas autoras evidenciou que o enfoque das pesquisas estava no professor, em sua prática pedagógica e na construção de sua identidade. Ficou evidente também que ainda havia algumas lacunas na produção científica, no que se refere a pesquisas que contemplassem o sucesso de professores iniciantes ou mesmo pesquisas que discutissem ações de formação voltadas aos professores iniciantes, incluindo-se os iniciantes no Ensino Superior.

É possível observar que, embora os recortes dos levantamentos realizados por Mariano (2006) e Papi e Martins (2010) sejam distintos, os resultados obtidos são convergentes, como ressaltado pelas pesquisadoras:

Comparando-se os resultados obtidos por Mariano (2006) ao levantamento posterior que foi realizado para a efetivação do presente estudo – junto aos trabalhos da ANPEd nos anos de 2005 a 2008 -, observa-se que os resultados são similares, pois são tênues as alterações em relação ao foco de estudo das pesquisas encontradas, evidenciando a centralidade recorrente que ocupam os temas apontados, para os

pesquisadores da área de formação de professores (PAPI; MARTINS, 2010, p. 49).

Dessa forma, os levantamentos evidenciaram a necessidade de ampliar as pesquisas acerca dos professores iniciantes, dada a importância desta fase do desenvolvimento docente:

Assim, a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores parece ser uma conclusão efetiva, tanto no Brasil quanto fora dele. Há que se considerar, entretanto, que o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior. Essas últimas, em especial, podem se constituir como incentivadoras e fomentadoras da formação desses professores, na medida em que realizem parcerias com as escolas de educação básica e que, inclusive, não desconsiderem a formação de seus próprios professores, que, em muitos casos, são, também eles, iniciantes na profissão (PAPI; MARTINS, 2010, p. 54).

Souza (2017) realizou um levantamento de pesquisas voltadas ao acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes no período de 2005 a 2016, nas bases de dados seguintes: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A pesquisa desenvolvida pela autora evidenciou a escassez de estudos voltados ao acompanhamento do professor iniciante. Em relação às produções localizadas, a maioria é proveniente da região sudeste e discute as iniciativas resultantes na proposição de políticas de formação de professores.

Para esta pesquisa, realizamos um levantamento dos trabalhos voltados ao início da docência e disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório Institucional da UFSCar.

Em relação à pesquisa junto ao Banco da CAPES, consideramos primeiramente o trabalho já desenvolvido por Gama (2007), correspondente ao período de 1983 a 2005, acerca de pesquisas sobre professores iniciantes. Os

resultados obtidos pela autora foram retomados e atualizados por Ferreira (2014), que estendeu a busca até o ano de 2011, resultando na Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição das áreas temáticas, segundo a produção dos autores

<b>Temas</b>	<b>Autores</b>	<b>Qt</b>
Estado da arte	Mariano (2006)	1
Programa de Mentoria	Bueno (2006); Migliorança (2010); Pieri (2010)	3
Alfabetização	Aquino (2009)	1
Educação de Jovens e Adultos	Spat (2007); Mollica (2010)	2
Educação Básica	Anjos (2006)	1
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Pienta (2007)	1
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Lima (2006); Longhini (2006); Mariotini (2007); Knoblauch (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Tabosa (2009); Cancherini (2009); Farias (2009); Papi (2011); Leone (2011)	11
Ensino Fundamental e Médio – Várias áreas específicas	Santos (2007); Wzorek (2009); Moraes (2011); Zanella (2011); Joton (2011)	5
Língua Portuguesa (como Língua estrangeira)	Dutra (2010)	1
Química	Pena (2010); Furlan (2011)	2
Geografia	Andrade (2006)	1
História	Rodrigues (2010)	1
Ciências Biológicas	Baldoino (2008)	1
Língua Portuguesa	Ribeiro (2008); Gomes (2011)	2
Matemática	Gama (2007); Barros (2008); Carneiro (2008); Perin (2009); Oliveira (2009); Oliveira (2010); Pilz (2011)	7
Inglês	Borghi (2006); Santee (2010); Cunha (2010)	3
Educação Física	Thommazo (2006); Costa (2010); Coelho (2011); Freitas (2011)	4
Piano	Gemésio (2010)	1
Própria prática (autoformação)	Silva (2009)	1
Ensino Superior	Bouzada (2008); Toledo (2011); Nunes (2011)	3

Fonte: Ferreira (2014).

Diante dos levantamentos anteriores, realizamos a busca no Banco da Capes somente em relação ao período de 2012 a 2017. Utilizamos como expressões de busca os termos “professor iniciante” e “início da docência”. A busca pelo termo “início da docência” retornou um total de 29 trabalhos, sendo 19 dissertações e 10 teses. Quanto à busca pelo termo “professor iniciante”,

obtivemos o retorno de 73 trabalhos, sendo 57 dissertações e 16 teses. Após análise dos dados obtidos e exclusão dos registros duplicados, chegamos a um total de 23 teses e 69 dissertações. Apresentamos a distribuição quantitativa de trabalhos, segundo a categoria e ano de publicação, por meio da Tabela 2:

Tabela 2 – Trabalhos sobre Início da Docência presentes no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2012-2017)

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2012	7	-
2013	14	-
2014	16	8
2015	10	5
2016	20	9
2017	2	1
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>23</b>

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa realizada junto ao Repositório Institucional da UFSCar teve o intuito de identificar as teses e dissertações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade (PPGE/UFSCar). O levantamento compreendeu um período de 15 anos (2002-2017). Foram utilizados novamente como expressões de busca os termos “professor iniciante” e “início da docência”.

A busca pelo termo “início da docência” retornou um total de 140 trabalhos, sendo 72 dissertações e 68 teses. Quanto à busca pelo termo “professor iniciante”, obtivemos o retorno de 370 trabalhos, sendo 220 dissertações e 150 teses. Entretanto, após análise dos resultados obtidos, o quantitativo de trabalhos que efetivamente correspondiam às nossas buscas diminuiu significativamente: 13 dissertações e 12 teses. A distribuição dos trabalhos conforme categoria e ano de publicação é apresentada na Tabela 3:



Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos sobre Início da Docência produzidos no âmbito do PPGE e disponíveis no Repositório Institucional da UFSCar (2002-2017)

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2002	1	-
2003	-	-
2004	1	-
2005	1	2
2006	1	-
2007	-	2
2008	2	1
2009	-	2
2010	1	1
2011	-	-
2012	1	-
2013	1	-
2014	3	2
2015	1	1
2016	-	1
2017	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Ressaltamos ainda a relevância que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGE têm assumido no campo de formação de professores. Diversos trabalhos têm sido desenvolvidos na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, com destaque aqui para as pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” (MACHADO, 2015; MAGALHÃES, 2016; MARTINS, 2015; FERREIRA, 2014; CUNHA, 2014, dentre outros). Convém destacar também as contribuições advindas do Portal de Professores da UFSCar, que se consolidou como espaço de referência para formação de professores e desenvolvimento de pesquisas na área, conforme ressaltam Reali e Mizukami (2017, p. 718):

Destaca-se que desde 2004, muitas das pesquisas têm sido realizadas por meio do Portal dos Professores da UFSCar. O Portal dos Professores é um programa institucional da UFSCar [...]. É um site dirigido para profissionais da área educacional desenvolvido por meio de um conjunto de projetos de pesquisa e intervenção e de atividades diversas sob a responsabilidade de professores da UFSCar. No início de 2008 e 2011 foi qualificado pelo MEC como uma tecnologia educacional

inovadora voltada para a promoção da qualidade da educação básica. Trata-se, portanto, de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino e oferece, a distância, atendimentos individualizados ou em grupos, a professores e escolas. Atingiu a marca de 160.000 acessos em julho de 2017 atendendo a cerca de 18.500 professores nas suas diversas seções. Mais especificamente, já certificou mais de 3.000 professores nos diversos programas e cursos desenvolvidos [...]. Tem sido espaço para o desenvolvimento de pesquisas relativas a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Desde a sua criação foram defendidas aproximadamente 30 teses e dissertações que apresentaram como objetivos conhecer como os programas e atividades contribuem para o desenvolvimento profissional de professores, a disseminação da educação a distância, o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional.

O trabalho de levantamento das pesquisas já desenvolvidas nos possibilitou compreender o contexto no qual esta pesquisa se insere. Desse modo, considerando que nosso olhar deve voltar-se ao processo de inserção docente, torna-se fundamental compreender os fundamentos sobre os quais se estrutura nossa compreensão acerca da formação docente.

## **2.2. Formação docente: um processo contínuo de desenvolvimento profissional**

Tendo em vista a relevância que a formação de professores adquiriu no cenário da pesquisa educacional, é fundamental ressaltar a concepção de formação docente que fundamenta esta pesquisa. Assim, partimos do pressuposto de que a formação de professores é concebida como um processo contínuo e permanente, que não se inicia com a licenciatura, muito menos a ela se resume:

Acrescente-se a isso, a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento

profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

Esta premissa tem sido observada pela comunidade científica, que tem promovido momentos para reflexão e fortalecimento do campo de formação de professores, impulsionando a produção do conhecimento na área. No entanto, embora seja inegável a importância da aproximação entre formação inicial e continuada para compreensão do desenvolvimento profissional como um todo, este não é um objetivo facilmente atingível. Roldão (2007) ressalta a necessidade de superar o distanciamento entre formação inicial e continuada nas pesquisas desenvolvidas, acrescentando à discussão os elementos que possibilitam compreender a docência enquanto uma atividade de natureza profissional:

Os conceitos estruturantes do campo, definido nestes termos, são assim, na perspectiva que adopto, os relativos aos elementos definidores da profissão – nomeadamente a *função docente* e sua natureza, o *desempenho docente*, e a sua natureza e componentes do *conhecimento profissional* necessário ao seu desempenho. Estes conceitos – que correspondem ao esquema de conceptualização da ideia de formação – situam-se a montante da estrutura central do campo e funcionam como os seus referenciais, na medida em que do entendimento e teorização que deles se fizer dependerá a leitura do campo de estudo “formação de professores” (ROLDÃO, 2007, p. 53, grifos do autor).

Tais considerações apontam que a reflexão acerca da aprendizagem da docência implica, no campo de formação de professores, na compreensão do processo de definição de seu *status* profissional. Todavia, para analisar a natureza da ação docente nesse contexto, é preciso ter clareza acerca de quem são os professores a quem nos referimos. Vaillant (2016a) ressalta o grande contingente de professores – cerca de 7 milhões na América Latina e Caribe – que exercem sua profissão em contextos e condições muito variados e se destacam por serem agentes fundamentais nos esforços por melhoria nos índices de qualidade educacional. Segundo a autora, esses professores são, em sua maioria, mulheres, provenientes de camadas sociais economicamente

baixas e, na maioria das vezes, constituem a primeira geração da família a ingressar no ensino superior.

Diante disso, o novo panorama dos processos de ensino e aprendizagem requer uma mudança estrutural nos processos de formação dos professores. Isso significa reconhecer a emergência de um novo olhar para o conceito de formação profissional docente. Roldão (2007) ressalta a importância da formação docente como “*praxis reflexiva*” e do conceito de profissionalidade, defendendo um enfoque para a pesquisa na área:

O desenvolvimento do enfoque preferencial que vimos assinalando – de um olhar “por dentro” da profissão assumindo a investigação e a ação como eixos do conhecimento profissional, para uma contextualização social e política mais acentuada, com implicações na própria noção de conhecimento profissional que se associa à profissão e, conseqüentemente, à formação (ROLDÃO, 2007, p. 73, grifo do autor).

Concomitantemente, o conceito de profissionalização como definição do processo de formação docente ganhou força após o ano 2000 e trouxe consigo a ideia de uma trajetória contínua que evolui de um processo de desprofissionalização a outro de profissionalização plena (VAILLANT, 2012). Em relação a este aspecto, Gatti (2010, p. 1360) traz a definição dos conceitos profissionalidade e profissionalização, ao afirmar que

[...] 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 profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Assim, no entendimento da autora, não há profissionalização sem profissionalidade, uma vez que o processo de profissionalização pressupõe o reconhecimento da própria profissão, o que requer a definição de um corpo de conhecimentos que lhe seja específico.

Desse modo, as pesquisas no campo de formação de professores, ao considerarem o processo de desenvolvimento profissional docente, remetem-se a uma tendência contemporânea predominante que considera a ação

docente como uma atividade de natureza profissional, fazendo frente a um movimento histórico que contribuiu por dificultar o reconhecimento da docência e dos saberes a ela inerentes.

Tardif (2013), ao analisar o processo de profissionalização da ação docente em uma perspectiva histórica, considera que a evolução da concepção de docência pode ser caracterizada por três grandes fases – que ele denomina “idades do ensino”. A primeira delas está atrelada a uma visão da docência como vocação e circunscreve-se em um período que se estende dos séculos XVI a XVIII. Portanto, é diretamente influenciada pelos movimentos religiosos da Reforma e Contrarreforma. Essa visão da docência deixou marcas profundas que ainda hoje podem ser observadas:

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem (TARDIF, 2013, p. 556).

A segunda fase caracteriza-se pela compreensão da docência enquanto um ofício, correspondente aos séculos XIX e XX. Nesse período, as relações de trabalho, gradualmente, passam a ser contratuais, distanciando-se da visão vocacional. Este movimento acompanha o processo de estatização da educação e se articula ao cenário de mudança econômica observado em um contexto mais amplo. Nesse período, ganham corpo os cursos de formação docente, com destaque para as escolas normais, com predomínio dos aspectos técnicos do trabalho docente:

Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares (TARDIF, 2013, p.557).

De acordo com o autor, trata-se de uma concepção ainda presente, que coexiste com a terceira fase, marcada pela definição da docência como uma profissão e que pode ser observada com maior ênfase na segunda metade do século XX, notadamente a partir dos anos 80. Compreende um movimento voltado ao reconhecimento profissional da docência, que traz consigo uma nova visão acerca do professor:

Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013, p. 561).

Desse modo, podemos considerar que a docência enquanto profissão ainda representa um processo em curso, como ressalta o autor:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países (TARDIF, 2013, p. 562).

Segundo Tenti Fanfani (2007), a docência se estruturou historicamente como uma “quase profissão”, ao mesclar características profissionais com ideais vocacionais, de caráter missionário. O autor reconhece a dificuldade em superar a visão vocacional da docência:

Puede decirse que los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han

terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas (TENTI FANFANI, 2007, p. 349).<sup>11</sup>

Para o autor, alguns elementos atribuídos ao caráter vocacional, como o compromisso e o cuidado com o outro, elementos por ele considerados “não racionais” do ofício, necessitam ser incorporados sob uma nova perspectiva à atual definição de profissionalidade docente. Esta, para ele, deve articular todas as dimensões que perpassam a docência:

Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual (TENTI FANFANI, 2007, p. 350).<sup>12</sup>

Convém ressaltar que não se trata de manter a visão vocacional da ação docente, mas de identificar elementos que perpassem a construção da docência e sejam essenciais ao exercício da profissão, como a responsabilidade e o compromisso social, também destacados por Freire (2002) como essenciais a todo professor. Para ele, é fundamental a coerência entre o discurso e a prática do próprio professor. Isso envolve, segundo o autor, o “pensar certo”, que nos impede de agir de forma irresponsável diante da tarefa de educar.

Emerge, assim, a necessidade de analisar a formação de professores sob uma nova perspectiva, considerando-se o processo de desenvolvimento profissional docente. Marcelo (2009a, p. 7) define este conceito como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades

---

<sup>11</sup> Pode-se dizer que as mudanças ocorridas na sociedade e nas condições organizacionais do trabalho docente têm terminado por colocar em crise as velhas identidades desta ocupação. Enquanto o componente vocacional deste ofício se nega a desaparecer, pode-se dizer que se redefine em função das realidades contemporâneas (tradução nossa).

<sup>12</sup> É provável que uma nova identidade do trabalho docente passe por uma combinação renovadora de componentes da profissão, da vocação e da politização. As três dimensões deste ofício devem encontrar uma nova articulação à altura das possibilidades e desafios do momento atual (tradução nossa).

e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

O desenvolvimento profissional docente, de acordo com Alarcão e Canha (2013), deve se fundamentar no processo de reconstrução e aprofundamento de conhecimentos, tendo como objetivo o aprimoramento da prática. O desenvolvimento, nesta perspectiva, resulta da interação entre os sujeitos e destes com o mundo.

Vaillant e Marcelo (2012) apresentam o desenvolvimento profissional como uma atitude constante de questionamento, levantamento de problemas e busca de soluções. Ao retomar este conceito, Vaillant (2016b, p. 8) reitera esta definição, considerando-a como a que melhor se adequa ao profissional do ensino e sinaliza para outros termos utilizados que lhe são correspondentes:

La expresión desarrollo profesional docente corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación [...]. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.<sup>13</sup>

Para Mizukami (1996), o desenvolvimento profissional é composto por três elementos: desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização profissional. O desenvolvimento pessoal refere-se às habilidades e capacidades do indivíduo, inserindo-se, portanto, na esfera do sujeito; a profissionalização está relacionada ao processo resultante do desenvolvimento de habilidades profissionais; e a socialização profissional diz respeito às relações que o profissional estabelece com seu meio, com a escola, com os pares.

---

<sup>13</sup> A expressão desenvolvimento profissional docente corresponde a outros termos que se utilizam com frequência: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação [...]. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes (tradução nossa).



O desenvolvimento profissional também está relacionado aos processos que impulsionam e capacitam os professores a realizar melhorias em suas práticas (BREDESON, 2002). A definição apresentada por Day (1999) traz como conteúdo do processo todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo, conscientes ou não e pressupõe uma ação reflexiva sobre as mesmas, que pode ocorrer de maneira solitária ou na interação com os outros profissionais, tendo como consequência o comprometimento com sua profissão e a construção de conhecimentos que contribuam para o aprimoramento de sua prática.

Para Vaillant (2012), o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado aos contextos espacial e temporal. Por contexto espacial podemos considerar o ambiente e as condições de trabalho do docente. Leva-se em conta, neste aspecto, a cultura da instituição na qual está inserido, as relações estabelecidas com os outros profissionais que dela fazem parte e os fatores ambientais que promovem ou dificultam o desenvolvimento. Quanto ao contexto temporal, refere-se ao momento da trajetória no qual o docente se encontra, especificamente a fase da carreira, que traz consigo motivações e necessidades específicas.

Desse modo, observamos que o processo de desenvolvimento profissional apresenta um caráter contínuo e é analisado sob diversas perspectivas. Ele está estreitamente vinculado à construção da identidade profissional, que é influenciada por diversos fatores – pessoais, profissionais, políticos, sociais – e exerce, por sua vez, uma influência direta sobre a ação docente. A identidade docente constitui-se, assim, como elemento que perpassa todo o processo de desenvolvimento profissional docente e de aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a aprendizagem da docência é aqui compreendida como o processo por meio do qual se aprende a ensinar e a ser professor, em uma perspectiva contínua e tendo como fontes de aprendizagens os diversos tipos de conhecimentos e situações vivenciadas no decorrer da trajetória do indivíduo (REALI; REYES, 2009). Discussões mais detalhadas acerca da aprendizagem da docência e da identidade docente serão realizadas mais adiante. Diante do exposto, dois elementos são chave para entender os processos de desenvolvimento

profissional docente e da aprendizagem da docência: a reflexão e a base de conhecimento para o ensino.

### **2.2.1. Reflexão: elemento central na formação e ação docente**

Nos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente, a reflexão sobre a prática ganha destaque. Hatton e Smith (1995, p. 34) definem reflexão como “um processo cognitivo deliberado e ativo que implica sequências de ideias interconectadas que levam em consideração crenças e conhecimentos”. É interessante observar que a definição apresenta dois elementos fundamentais para que seja acionado o processo reflexivo – crenças e conhecimentos. Os professores trazem consigo aprendizagens resultantes das experiências vivenciadas ao longo de toda sua trajetória, representadas em suas crenças e conhecimentos. Estes, por sua vez, são resgatados e confrontados às novas ideias por meio do processo reflexivo. Para que esse processo seja desencadeado, é necessário que haja disponibilidade para a reflexão, ou seja, apresenta um caráter deliberado, ativo, é um modo de pensar rigoroso, sistemático e disciplinado, que tem como fundamento a inquirição científica.

Dewey (1910), ao discorrer sobre o modo como pensamos, evidencia a complexidade da reflexão e traz a definição de pensamento reflexivo:

*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflexive thought. [...] Once begun, it is a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of reasons (DEWEY, 1910, p. 06, grifos do autor).*

Para Dewey, o pensamento reflexivo é dinâmico, promove reconstrução, avanço e aprofundamento do conhecimento. A reflexão é compreendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência.

Rodgers (2002) faz uma análise sobre o conceito de reflexão a partir das ideias de Dewey. Ressalta que a reflexão, para ele, não é um ato

contemplativo, mas de ação. A ação educativa, neste contexto, constitui-se o meio pelo qual as pessoas podem atribuir novos significados às experiências vivenciadas. A reflexão, nessa perspectiva, não é um fim em si mesmo, mas um veículo de transformação e crescimento do indivíduo e da sociedade, um movimento da prática à teoria e vice-versa, em um processo rigoroso e distinto de outros tipos menos estruturados de pensamento. A transformação oportunizada pela reflexão está diretamente ligada à produção de sentido ou à ressignificação que ela engendra e, nesse processo, “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

A reflexão como um instrumento de transformação do indivíduo e de suas práticas também se faz presente nas análises de Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1041):

A reflexão é concebida tanto como processo quanto um método de atribuição de sentido da ação ou prática. É vista como sendo uma ferramenta para promover mudanças no comportamento e nas práticas e um meio para enfrentar situações a serem ainda vivenciadas, muitas vezes diminuindo as chances de adotar linhas de ação inadequadas. Na profissão docente, a reflexão se refere a um processo contínuo de exame crítico e de refinamento da prática.

Schön (1993) traz à discussão o conceito de prática reflexiva, como elemento fundamental no processo de formação docente. Para o autor, é por meio desta prática que o futuro docente pode ter acesso aos conhecimentos tácitos, que correspondem às teorias pessoais implícitas à ação e desenvolvidas previamente pelos indivíduos. A identificação destes conhecimentos é essencial no processo de formação inicial docente, assim como a reflexão sobre os mesmos, à luz dos conhecimentos teóricos.

De acordo com Mizukami (1996, p. 61), a reflexão possibilita ao professor compreender a essência de sua prática e adquirir consciência acerca de seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Para ela,

[...] a premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática.

Nóvoa e Vieira (2017, p. 37) ressaltam a reflexão como condição indispensável à ação docente, pois lhe permite criar condições para fazer escolhas e tomar decisões diante de diversas situações e contextos:

Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Para ser capaz de estar à altura destas exigências, o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, que lhe permitam, no momento certo, responder com inteligência e tato a cada situação concreta.

Ao referir-se ao conceito de reflexão e sua relação com a formação de professores, Zeichner (2008) aponta que até o início dos anos de 1980 a formação de professores estava centrada no comportamento. O ensino era concebido como uma ação essencialmente técnica. A partir dos anos de 1980, a ênfase desloca-se para o processo reflexivo do professor, culminando, porém, com a banalização do conceito de reflexão, que se tornou um *slogan* na década de 1990. Isso gerou uma duplicidade de sentidos para o que se denomina “reflexão”:

Existe ainda, na minha visão, muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo “reflexão” – se estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas, e mesmo se essa aprendizagem docente auxiliou para que fosse real, e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos (ZEICHNER, 2008, p. 547).

Dessa forma, o autor analisa a reflexão no contexto internacional, a partir de três aspectos: desenvolvimento real dos professores; lacunas na

qualidade da educação; e distanciamento entre concepções de formação e realidades materiais de trabalho docente. Nesse contexto, a prática docente reflexiva destaca-se como uma reação internacional à visão tecnicista e evidencia o reconhecimento de que o professor deve ter uma postura ativa no trabalho, desenvolver função de liderança nas reformas escolares e conceber-se como produtor de conhecimento. Ganha destaque o conceito de “*expertise*” ou “conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 1993), presente nas práticas de bons professores e que se relaciona à capacidade de refletir sobre sua própria prática. Sobre isso, Zeichner (2008, p. 539) afirma:

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Para atuar em um contexto de mudanças de forma efetiva, o professor deve desenvolver uma postura crítica e reflexiva acerca de sua própria prática. Diniz-Pereira (2007) ressalta a importância do equilíbrio entre a valorização dos saberes construídos por meio da formação inicial e os conhecimentos advindos da prática e ratifica a ideia de que a escola deve ser vista como espaço de reflexão e aprendizagem também para o professor:

Necessitamos de pesquisas que avaliem programas de formação continuada de professores, de iniciativa das redes públicas de ensino, em parceria ou não com as universidades, mas que aconteçam no próprio espaço da escola, com participação ativa dos educadores na concepção e execução dos mesmos. Estou me referindo a programas de formação continuada que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89).

Não obstante o reconhecimento da importância do processo reflexivo na formação docente, Zeichner (2008) observa que os efeitos da formação reflexiva sobre o desenvolvimento dos professores ainda são insuficientes. A

reflexão tem sido concebida como sinônimo de criatividade, não de autonomia. Ainda predomina a subserviência e falta uma maior articulação com o desenvolvimento docente:

Aqui, apesar de toda a retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Nesta perspectiva, o professor não é estimulado a refletir sobre os fins da educação e suas condições objetivas de trabalho. O processo reflexivo centra-se em estratégias de ensino, prevalecendo novamente o aspecto técnico. A reflexão, nesse caso, ainda não é concebida como prática social, realizada também coletivamente, pelos professores.

Em relação ao processo reflexivo desenvolvido pelo professor, Shulman (2005) apresenta os seguintes questionamentos: quais são as fontes do conhecimento para a docência? Em que termos tais fontes poderiam ser definidas? Quais são os processos didáticos de ação e raciocínio? Quais são as implicações para a política de formação de professores e a reforma educacional? Tais questionamentos lançaram luz a um desafio inerente à profissão docente: a definição de sua base de conhecimento.

### **2.2.2. Base de Conhecimento para o Ensino: reconhecimento e sistematização dos saberes docentes**

A necessidade de definição do corpo de conhecimentos que caracteriza o trabalho docente impulsionou o desenvolvimento de estudos no campo de formação de professores. Desse modo, Shulman (2005) desenvolveu uma pesquisa, ao longo de três anos, com o intuito de verificar como os conhecimentos pedagógicos e de conteúdos específicos se desenvolvem no pensamento de futuros professores, acompanhando um grupo de estudantes

desde o processo de formação inicial até o período de iniciação à docência. A partir das situações observadas e, considerando os pressupostos teóricos piagetianos, o autor observou detalhadamente a ação docente e identificou a presença de um elemento, não explicitamente definido, que possibilitava aos professores ensinar de um modo específico:

Su proceso de desarrollo de estudiantes a profesores, desde un estadio de pericia como aprendices hasta su noviciado como profesores, revela e ilumina los complejos cuerpos de conocimientos y habilidades que se necesitan para ser un profesor competente. El resultado es que el error, el éxito y el refinamiento - en una palabra, el desarrollo del conocimiento del profesor - son observados privilegiadamente y a cámara lenta. El tropezón del principiante se convierte en una ventana para el investigador [...]. Aun así, a medida que hemos ido analizando más a fondo nuestros casos nos hemos preguntado en repetidas ocasiones qué era aquello que los profesores conocían (o ignoraban) y que les permitía enseñar de una manera determinada (SHULMAN, 2005, p. 6).<sup>14</sup>

A partir destas observações, o autor evidencia que há uma base de conhecimento necessária para o ensino e para sua efetividade. Segundo ele, esta base de conhecimento é compreendida por: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos. É preciso considerar, segundo o autor, que esta base de conhecimento não é rígida, mas destaca-se por seu caráter flexível. Em consonância às ideias do autor, Mizukami (2004, p. 38) discute a aprendizagem da docência, resgatando as considerações acerca da base de conhecimento para o ensino, assim definida pela autora:

---

<sup>14</sup> Seu processo de desenvolvimento de estudantes a professores, desde uma fase de especialização como aprendizes até seu noviciado como professores, revela e ilumina os complexos corpos de conhecimentos e habilidades necessários para ser um professor competente. O resultado é que o erro, o êxito e o refinamento – em uma palavra, o desenvolvimento do conhecimento do professor – são observados de forma privilegiada e em câmera lenta. O tropeço do iniciante se torna uma janela para o pesquisador [...]. Mesmo assim, à medida que analisamos nossos casos mais detalhadamente, nos perguntamos repetidamente o que era aquilo que os professores conheciam (ou ignoravam) e que lhes permitia ensinar de determinada maneira (tradução nossa).

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

Diante dessa definição, a autora retoma os elementos da base de conhecimento para o ensino apresentados por Shulman e os reagrupa da seguinte forma: conhecimento de conteúdo específico, referente à área específica de conhecimento e que se subdivide em conhecimento substantivo (paradigmas explicativos da área) e conhecimento sintático (introdução de novos conhecimentos na comunidade científica); conhecimento pedagógico geral, referente ao processo de ensino e aprendizagem; e conhecimento pedagógico do conteúdo, que se relaciona ao saber produzido pelos próprios professores no decorrer de sua prática e que, portanto, é de sua autoria.

Desse modo, o conhecimento do conteúdo específico refere-se ao saber da disciplina específica ou da área de conhecimento que se ensina. Compreende o domínio dos conceitos pertencentes a determinada área, bem como o conhecimento dos seus elementos estruturantes. O conhecimento pedagógico geral, por sua vez, não se restringe a uma área específica, mas envolve uma gama de conhecimentos referentes ao manejo de classe, ao planejamento, aos objetivos, à avaliação, às relações institucionais, aos alunos, aos processos de ensino e aprendizagem, ao currículo (MIZUKAMI, 2010).

Todavia, é o conhecimento pedagógico do conteúdo, por excelência, a categoria de conhecimento que diferencia um professor de um especialista. Trata-se de um conhecimento que se articula aos conhecimentos de conteúdo específico e pedagógico geral, referindo-se não somente aos conhecimentos necessários para saber ensinar, mas à capacidade de representação do conteúdo em si, de modo que seja aprendido por outrem. Esse conhecimento é desenvolvido pelos professores no exercício da ação docente e, por meio de uma prática reflexiva, pode ser reelaborado e expandido. Este conhecimento permite ao professor considerar, em seu processo de planejamento, as representações que desenvolve, mentalmente, acerca da aula e de seus



desdobramentos, incluindo a diversidade de situações e diálogos que possivelmente ocorreriam, utilizando-se para isso de situações já vivenciadas.

Trata-se, portanto, de um conhecimento próprio da docência, que não é ensinado, mas construído por meio da prática. É o grande diferencial da base de conhecimento que caracteriza a figura do professor como produtor de saberes que lhe são peculiares. A relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo é evidenciada por Mizukami (2004, p. 40):

É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere que embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico [...] e é condição necessária (embora não suficiente) para construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Embora não explicita o conhecimento da experiência, Shulman (2005) reconhece a singularidade de um conhecimento que é próprio do professor ao apontar quatro fontes principais da base de conhecimento: formação acadêmica na disciplina a se ensinar, que se refere aos conhecimentos e habilidades aprendidos acerca da área; materiais didáticos, aqui compreendidos também os elementos curriculares e institucionais que compõem o contexto de trabalho docente; pesquisa e literatura especializada, voltada aos processos de ensino e aprendizagem; e sabedoria prática, referente aos conhecimentos oriundos da ação profissional. Ao apresentar esta última fonte, o autor refere-se a um conhecimento inerente à ação docente e faz uma reflexão sobre a frustração causada aos docentes devido à desvalorização do seu saber prático que, por não ser estruturado e publicizado, se perde:

Una de las frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda amnesia individual y colectiva, la frecuencia con que las mejores creaciones de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales y futuros. A diferencia de

outras disciplinas como a arquitetura (que conserva sus creaciones tanto en planos como edificios), el derecho (que crea una jurisprudencia compuesta de sentencias e interpretaciones), la medicina (con sus historiales y estudios de casos), e incluso el ajedrez, el bridge o el ballet (con sus tradiciones de conservar partidas memorables o representaciones coreografiadas mediante formas inventivas de notación y registro), la enseñanza no se imparte frente a un auditorio compuesto por colegas. Carece de un historial de práctica (SHULMAN, 2005, p. 16).<sup>15</sup>

Para que a riqueza e a contribuição de saberes tão fundamentais não se percam, Shulman (2016) sugere que estes sejam materializados sob a forma de “dispositivos”, “artefatos” – originalmente denominados “artifacts of scholarship” ou artefatos de escolaridade. Trata-se de registros da própria experiência – por meio de escritos, vídeos etc. – que possam ser revistos pelos próprios docentes e compartilhados com seus pares, tornando-se assim fonte de formação profissional. O autor chama a atenção para o caráter de efemeridade das situações vivenciadas, o que reforça a necessidade do registro das experiências:

Ahora mi pregunta es: ¿cómo podemos aprender a partir de la experiencia si lo que se supone que estamos aprendiendo desaparece de la vista tan pronto como sucede? Creo que la respuesta a esta pregunta está contenida en una palabra que los ingenieros usan todo el tiempo. La palabra es “dispositivos”. Los dispositivos son cosas, objetos, herramientas, instrumentos que los seres humanos construyen porque los necesitan y no existen en la naturaleza. La construcción de un dispositivo es, por definición, un acto antinatural. Es un acto que es un artificio, una invención y es artificial. Sin embargo, es en los dispositivos que encontramos la clave para aprender a partir de la experiencia. Los videos son dispositivos, las historias son

---

<sup>15</sup> Uma das frustrações da docência como tarefa e profissão é a profunda amnésia individual e coletiva, a frequência com que se perdem as melhores criações daqueles que se dedicam a essa atividade, de modo que não estão disponíveis para seus colegas atuais e futuros. Ao contrário de outras disciplinas, como a arquitetura (que conserva suas criações tanto em planos como em edifícios), o direito (que cria uma jurisprudência composta de sentenças e interpretações), a medicina (com suas histórias e estudos de caso) e inclusive o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de conservar partidas memoráveis ou performances coreografadas através de formas inventivas de notação e gravação), o ensino não se realiza frente a um auditório composto por colegas. Carece de um histórico de prática (tradução nossa).

dispositivos, los portafolios son dispositivos y los estudios de casos son dispositivos (SHULMAN, 2016, p.21).<sup>16</sup>

Os artefatos carregam consigo a potencialidade de formar por meio da experiência. A princípio, possibilitam a formação do próprio sujeito que vivencia uma experiência e dela se utiliza para aprender. Quando compartilhados, permitem que a aprendizagem ocorra de forma colaborativa, uma vez que “el aprendizaje a partir de la experiencia tiene como sustento crear cosas que sean visibles, examinadas e interrogadas críticamente en colaboración con pares y que también puedan conservarse para que otros puedan aprender de ellas” (SHULMAN, 2016, p.22).<sup>17</sup>

Marcelo (2002, p. 48), ao referir-se à importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, aponta que este é construído por meio da interação e possui um caráter situado, ou seja, ocorre em um determinado contexto e é por ele influenciado:

El conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que en conocimiento se utiliza.<sup>18</sup>

De fato, os saberes são construídos de forma contextualizada, mediante as relações que se estabelecem com os outros e consigo mesmo, uma vez que “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de

---

<sup>16</sup> Agora, minha pergunta é: como podemos aprender a partir da experiência se o que supostamente estamos aprendendo desaparece da vista logo que isso acontece? Creio que a resposta a essa pergunta está contida em uma palavra que os engenheiros usam o tempo todo. A palavra é "dispositivos". Os dispositivos são coisas, objetos, ferramentas, instrumentos que os seres humanos constroem porque necessitam deles e não existem na natureza. A construção de um dispositivo é, por definição, um ato antinatural. É um ato que é um artifício, uma invenção e é artificial. No entanto, é nos dispositivos que encontramos a chave para aprender a partir da experiência. Os vídeos são dispositivos, as histórias são dispositivos, os portfólios são dispositivos e os estudos de caso são dispositivos (tradução nossa).

<sup>17</sup> "A aprendizagem a partir da experiência tem como fundamento criar coisas que sejam visíveis, examinadas e criticamente interrogadas em colaboração com os pares e que também possam ser conservadas para que outros possam aprender com elas" (tradução nossa).

<sup>18</sup> O conhecimento em geral e o pedagógico em particular não podem ser compreendidos à margem do contexto em que ele surgem e ao qual se aplicam. Portanto, não cabe diferenciar radicalmente o conhecimento adquirido e o contexto em que o conhecimento é utilizado (tradução nossa).

acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Nóvoa e Vieira (2017) resgatam a importância que deve ser atribuída ao que denominam “conhecimento profissional docente”. De acordo com os autores, embora o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico sejam essenciais para a ação docente, é preciso reconhecer a relevância desse terceiro conhecimento, assim descrito:

Não se trata de um saber-fazer, mas da capacidade de valorizar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Para ser professor não basta conhecer as disciplinas, mais a pedagogia. É preciso adquirir e trabalhar um conhecimento que se encontra no patrimônio da profissão e que necessita de ser valorizado no campo da formação de professores (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 36).

Esse conhecimento que é elaborado pelo professor e que ganha forma no decorrer da prática também é abordado por Contreras e Pérez de Lara (2010), que o denominam saber da experiência. Os autores partem da premissa de que a experiência é processo pelo qual se atribui sentido a tudo o que se vive:

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que se oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbré el sentido de lo vivido (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 31).<sup>19</sup>

Segundo os autores, o processo de significação das vivências é o que lhes confere o caráter de experiência. Desse modo, a experiência consiste em

---

<sup>19</sup> O corpo é o lugar onde se inscreve cada história singular, o lugar onde sentimentos e pensamento se manifestam, em batidas, em palavras, em imagens, em nós que se oprimem ou em brisa que areja a alma, mas nem sempre essa inscrição é lida em busca de seu sentido; a experiência é a possibilidade dessa leitura, uma leitura necessária para que o traço seja uma verdadeira inscrição que ilumine o sentido do vivido (tradução nossa).

situações vividas que geraram reflexão no indivíduo, por serem consideradas relevantes e apresentarem um impacto na sua trajetória, seja positivo ou negativo, de maior ou menor grau, adquirindo um sentido próprio. Nessa perspectiva, podemos considerar, por exemplo, que o choque provocado por situações imprevistas pode representar uma experiência para aquele que a vivenciou, se provocar uma mobilização para elaborar e compreender a situação ocorrida. Trata-se, nessa perspectiva, de reconhecer o caráter formativo das experiências, uma vez que levam o indivíduo a construir um novo saber, que lhes é próprio, a desenvolver um novo olhar sobre as próprias vivências e, ao mesmo tempo, impulsionam o desenvolvimento de uma postura aberta a novas experiências. O mesmo se verifica em relação ao processo reflexivo sobre a própria trajetória:

Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 35).<sup>20</sup>

Assim, no decorrer desse processo, desenvolve-se também a consciência de que sempre podem haver novas aprendizagens a partir das situações cotidianas que se apresentam e que, portanto, o conhecimento e a aprendizagem nunca se esgotam. A dinamicidade com que as experiências são elaboradas e articuladas ao próprio percurso são marcadas também pela multiplicidade de sentidos que a elas podem ser atribuídos, conforme os diferentes momentos da vida em que o sujeito se encontra. Por esse motivo, pensar sobre as experiências pressupõe uma postura aberta, uma disponibilidade para novas aprendizagens a partir das experiências vividas. Requer a compreensão de que sempre haverá novas possibilidades de

---

<sup>20</sup> Contar-se, tornar-se consciente da própria historicidade e procurar maneiras de dar sentido a si mesmo em relação ao vivido, não é apenas uma elaboração da própria experiência, mas também uma experiência formativa, na qual ser e saber não se apresentam como mundos separados. Qualquer tentativa de interpretar uma experiência vivida, o que uma pessoa aprendeu com ela, torna-se uma nova experiência, uma nova aprendizagem (tradução nossa).

interpretá-las. No entanto, para refletir e aprender com as situações vivenciadas, é preciso nelas deter-se, percebendo-as como fontes de aprendizagem (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010).

O reconhecimento e a valorização deste saber da experiência permite um olhar diferenciado para os processos formativos docentes e para a própria ação educativa. A relação íntima e indissociável entre saber e experiência se apresenta de modo marcante no contexto educativo, com destaque para o fato de que a experiência educativa traz a complexidade como sua característica inerente:

Parte de lo que la experiencia y las preguntas pedagógicas que despierta nos muestran es precisamente que la educación no puede renunciar a aquello que la hace, aquello que necesita para realizarse, aunque no lo pueda explicar, comprender, abarcar; aunque no lo pueda ni siquiera expresar; porque la experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir, y la tarea educativa se realiza desde todas las dimensiones personales y relacionales, se han comprensibles o no, se han cognitivas o no. Las intuiciones, la presencia personal, corporal, los sentimientos, las sensaciones, la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las contradicciones, las paradojas, la espera, los deseos, el hacer sin saber bien qué, etc, son parte de lo que compone y permiten la relación y la experiencia educativas (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 41).<sup>21</sup>

Quanto ao saber da experiência, destaca-se a compreensão de que sempre se está a aprender. Assim, a abertura e a postura de espera constante por novas situações que possam ser significadas e tornar-se experiências trazem consigo o reconhecimento de que há, no âmago de cada experiência, um saber por ela produzido mediante um processo reflexivo empreendido.

Desse modo, o simples ato de conhecer não implica uma produção de saber, pois é necessário que ele se torne experiência por meio da atribuição de

---

<sup>21</sup> Parte dos que a experiências e as perguntas pedagógicas que desperta nos mostram é precisamente que a educação não pode renunciar àquilo que faz, àquilo de que necessita para realizar-se, ainda que não o possa explicar, compreender, cobrir; ainda que não possa sequer expressar; porque a experiência põe em jogo todas as dimensões do viver, e a tarefa educativa se realiza a partir de todas as dimensões pessoais e relacionais, sejam compreensíveis ou não, sejam cognitivas ou não. As intuições, a presença pessoal, corporal, os sentimentos, as sensações, a atenção, o vazio, a confusão, a surpresa, o atrevimento, o arriscar-se, o não saber, as contradições, os paradoxos, a espera, os desejos, o fazer sem saber bem o que, etc., são parte do que compõe e permite a relação e a experiência educativas (tradução nossa).

sentido. O saber torna-se parte constitutiva da identidade do indivíduo, “[...] un saber que se encarna, que no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos”<sup>22</sup>(CONTRERAS; PEREZ DE LARA, 2010, p. 56). De acordo com os autores, o saber da experiência mantém relação ativa com os acontecimentos, formando-se na relação pensante com o que se vive. Está conectado ao indivíduo e à própria realidade e implica no diálogo de si com a experiência, permitindo novos e constantes questionamentos de si e do que se passa. O saber é o que a experiência produz no indivíduo.

Diante do exposto, os autores trazem à discussão uma visão de saber que não deve ser confundida com um arcabouço de conhecimentos adquiridos. O saber, nessa perspectiva, só existe como tal mediante a ação reflexiva. Do mesmo modo, no campo educativo, ressaltam que o saber da experiência de natureza pedagógica não é um repertório de conhecimentos a ser possuído, mas só existe de fato quando incorporado por alguém, quando posto em ação tendo como base a intencionalidade educativa. É um saber paradoxal, à medida que até mesmo as experiências negativas geram aprendizagens e contribuem para a prática docente. Por esse motivo é que se torna fundamental, na ação docente, a postura de viver os acontecimentos como experiências, buscando seus significados e extraíndo-lhes as contribuições para o trabalho desenvolvido. É este saber da experiência que se pretende estimular, nas ações voltadas à formação docente, ao promover oportunidades de refletir sobre a própria prática educativa. Ao estabelecer essa relação entre experiência e saber, os autores ressaltam que se faz necessário pensar sobre a educação a partir dessa perspectiva, superando a visão que dicotomiza teoria e prática e tende, muitas vezes, a validar uma em detrimento da outra.

Convém ressaltar que as considerações acerca do saber da experiência não se contrapõem aos estudos sobre a base de conhecimento para o ensino, mas vêm contribuir para a compreensão da ação pedagógica de modo amplo, considerando sua complexidade. Torna-se, assim, fundamental que os saberes docentes e os conhecimentos necessários para a ação educativa sejam

---

<sup>22</sup> “Um saber que se encarna, que não é simplesmente algo que se possui, senão parte do que se é, de tal maneira que ser e saber não estão separados” (tradução nossa).

considerados em sua totalidade quando se trata de elaborar propostas de formação docente, sejam elas iniciais ou ao longo da carreira. Em relação a este aspecto, Nóvoa e Vieira (2017, p. 31) criticam a associação excessiva de diversos perfis de formação observada nos cursos de Pedagogia, que muitas vezes deixam de priorizar a formação do professor. Tecem a crítica também aos demais cursos de licenciatura, considerados “bacharelados disfarçados, que raramente assumem como missão central a formação profissional docente”. Em ambos os casos, não se observa uma formação que contemple de forma equilibrada e coerente a base de conhecimento necessária para o ensino.

Desse modo, os estudos acerca dos saberes docentes e de sua estruturação, em uma perspectiva que contempla o caráter reflexivo da ação docente, têm fundamentado as pesquisas sobre formação de professores e as ações formativas a eles direcionadas, contribuindo para análises mais articuladas acerca dos processos que compreendem a aprendizagem da docência.

### **2.3. Aprendizagens da docência**

Uma vez assumida a concepção de que a formação de professores apresenta um caráter contínuo, deve ter como princípio fundamental o desenvolvimento do pensamento reflexivo e contemplar o desenvolvimento profissional tendo em vista a consolidação da base de conhecimento necessária para o ensino, é essencial analisarmos os processos que caracterizam a aprendizagem da docência. Como alguém se torna professor ou professora? Em quais momentos e de que modo ocorre a aprendizagem da docência?

Primeiramente é preciso considerar que uma aprendizagem é resultado de um processo constituído por diferentes variáveis – o local em que ocorre, as pessoas envolvidas, o contexto mais amplo, a história de vida do aprendiz:

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um



momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 68).

A aprendizagem da docência é assim apresentada por Reali e Reyes (2009, p. 16):

É um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação como um curso de licenciatura, por exemplo, pois na realidade as principais fontes de aprendizagem são a própria atividade de ensinar e a relação dialogada com outros professores.

Para as autoras, a aprendizagem da docência é composta por dois processos: aprender a ensinar e aprender a ser professor. Tais processos, embora apresentem aspectos distintos, estão diretamente relacionados. Enquanto ensinar compreende “o desenvolvimento de compreensões sobre si próprio, dos alunos, da matéria, do currículo, das estratégias de ensino e da avaliação” (REALI; REYES, 2009, p. 13), ser professor envolve uma dimensão mais ampla, que ultrapassa a atuação em sala de aula e se estende ao comprometimento social e político que a profissão requer.

No processo de aprendizagem da docência, todos os conhecimentos oriundos do percurso do indivíduo podem ser acionados. Reali e Reyes (2009) consideram também como fontes de aprendizagem as resultantes da observação que realizamos enquanto ocupamos a posição de alunos. De fato, se a aprendizagem consiste em um processo contínuo e se ela se dá no decorrer de toda a trajetória, é imprescindível considerar as experiências anteriores ao ingresso no curso de licenciatura. Do mesmo modo, se a aprendizagem ocorre mediante observação da prática docente, as observações que o licenciando faz acerca da prática de seus formadores também se constituem em fontes a partir das quais se aprende a ensinar e a ser professor.

Mizukami (1996, p. 64), referindo-se à aprendizagem da docência, destaca seu caráter de continuidade e a contribuição das experiências oriundas do trabalho desenvolvido em sala de aula:

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas.

A perspectiva de formação docente explicitada nesta pesquisa traz consigo a compreensão de que a aprendizagem da docência se dá de formas distintas, em diferentes momentos da trajetória de um indivíduo, por meio de uma multiplicidade de fontes. Podemos, assim, dizer que há aprendizagens da docência, uma vez que os processos de aprendizagem vivenciados em diferentes etapas de um percurso apresentam singularidades que os caracterizam, embora todos contribuam para a construção do percurso formativo docente. Cabe ressaltar aqui a importância da reflexão como elemento que permitirá ao professor tomar consciência das aprendizagens vivenciadas, compreender as influências que umas exercem sobre as outras e estabelecer a relação de sentido entre elas para a constituição de seu percurso formativo.

Vaillant e Marcelo (2015) analisam a aprendizagem da docência a partir de quatro etapas cruciais que compõem o processo de desenvolvimento profissional docente, por eles denominadas de A, B, C e D – Antecedente, Base, Começo e Desenvolvimento – e que correspondem, respectivamente: às experiências anteriores ao ingresso na formação inicial, à realização da formação inicial, ao início da docência e à formação ao longo da carreira. Suas contribuições, juntamente com os aportes dos demais autores que tratam da temática (FLORES, 2014; GATTI, 2010; MARCELO, 2002; TARDIF, 2014; ÁVALOS, 2012; NÓVOA, 1999; HARGREAVES, 2005, dentre outros), subsidiaram as reflexões acerca das aprendizagens da docência que ocorrem ao longo de um percurso de formação docente. Tais aprendizagens são aqui abordadas considerando-se as diferentes etapas que caracterizam esse percurso.

### 2.3.1. Aprendizagens a partir das experiências prévias

As próprias experiências do futuro docente enquanto aluno da educação básica também exercem influência sobre suas concepções acerca de ensinar e aprender. Os modelos construídos a partir das observações que fazem sobre a atuação de seus professores permanecem arraigados e são, muitas vezes, acionados no momento em que vivenciam situações em sala de aula, já como professores (FLORES, 2014).

A construção de concepções acerca da profissão docente ocorre no dia a dia, dentro e fora da escola, no convívio com a família, com os amigos, com as informações apresentadas pelos meios de comunicação. As situações vivenciadas permitem ao indivíduo desenvolver ideias, mesmo que de forma imperceptível, sobre o que faz um professor, quem ele é, como realiza seu trabalho:

Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização. Há uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação formal e informal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo (MARIN, 1996, p. 162).

A este processo de aprendizagem derivado de observações acerca da ação docente Lortie (2002) denomina “*apprenticeship of observation*” ou aprendizagem por observação. Para o autor, este processo ocorre antes da formação inicial e se estende ao longo dela e consiste na observação, pelos alunos, das ações, decisões e comportamentos de seus professores. Esta observação leva à construção de noções sobre ensinar e sobre a compreensão do que representa a profissão docente, geralmente associadas a atitudes de identificação ou rejeição, ainda sem um respaldo teórico:

Lacking a sense of the problematics and a sure concept of technical performance, they are not likely to make useful linkages between teaching objectives and teacher actions; they will not perceive the teacher as someone making choices

among teaching strategies. There is ample indication of affective responses of liking and disliking, identifying with or rejecting, but there seems relatively little basis for assuming that students make cognitive differentiations and thoughtful of the quality of teaching performances (LORTIE, 2002, p. 63).<sup>23</sup>

Efetivamente, como aponta o autor, não se trata de uma observação intencional, refletida ou fundamentada, tendo em vista que não há, nessa ação, o propósito de estabelecer análises em articulação com elementos teóricos, predominando o aspecto subjetivo. Entretanto, mesmo com tais limitações, estas concepções são relevantes, por serem os primeiros elementos a partir dos quais se construirá a visão deste futuro professor acerca de sua prática profissional.

Esse processo de socialização, que ocorre muito antes do início da formação profissional em um curso de licenciatura, é o que possibilita ao indivíduo ter os primeiros contatos com a profissão e identificar-se com ela. De acordo com Martins e Anunciato (2018, p. 6),

[...] quando chegam à formação inicial, os futuros professores trazem consigo expectativas acerca da docência, provenientes de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem.

Os futuros professores trazem consigo teorias pessoais, crenças sobre os processos de ensinar e ser professor. Marcelo (2009b, p. 116) apresenta uma definição destas crenças:

Percebeu-se que as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada, e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma como

---

<sup>23</sup> Na falta de um senso da problemática e de um conceito seguro de desempenho técnico, não é provável que façam apreciações efetivas entre os objetivos de ensino e as ações do professor; eles não perceberão o professor como alguém fazendo escolhas entre estratégias de ensino. Há ampla indicação de respostas afetivas de gostar e não gostar, identificar ou rejeitar, mas parece haver relativamente pouca base para assumir que os alunos fazem diferenciações cognitivas e refletem sobre a qualidade das performances de ensino (tradução nossa).

os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar.

O autor alerta para o fato de que tais crenças penetram tão profundamente as estruturas cognitivas que podem ser difíceis de serem modificadas ou retiradas, podendo permanecer da mesma forma mesmo após a formação inicial. De acordo com Feiman-Nemser (2001, p. 1016), as crenças podem contribuir para o processo de significação das experiências formativas ou dificultar novas aprendizagens:

The images and beliefs that prospective teachers bring to their preservice preparation serve as filters for making sense of the knowledge and experiences they encounter. They may also function as barriers to change by limiting the ideas that teacher education students are able and willing to entertain.<sup>24</sup>

É preciso considerar que a influência das concepções sobre a ação docente construídas pelo indivíduo antes do ingresso na formação inicial não serão apagadas. Mizukami (2010, p. 44) afirma que elas fazem parte da história do indivíduo, permanecem enraizadas em seu pensamento e, futuramente, em sua prática, contribuindo para orientar a tomada de decisão:

O professor, ao ensinar, encontra-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo. As crenças, metas, objetivos e conhecimentos dos professores se inter-relacionam, afetando-os uns aos outros. Suas escolhas e decisões, além do contexto imediato, estão submetidas às influências da história pessoal do professor e da história deste com seus alunos.

As primeiras aprendizagens da docência são, portanto, oriundas de experiências anteriores à formação inicial, às vivências do futuro professor, enquanto aluno, dos contextos de exercício da profissão docente ainda na

---

<sup>24</sup> As imagens e crenças que os futuros professores trazem para a preparação inicial servem como filtros para dar sentido aos conhecimentos e experiências que encontram. Eles também podem funcionar como barreiras à mudança, limitando as ideias que os estudantes de formação de professores são capazes e dispostos a se envolver (tradução nossa).

Educação Básica. Tal afirmação assenta-se sobre a convicção de que as experiências vivenciadas no decorrer da existência do indivíduo deixam marcas e contribuem, em maior ou menor grau, para a constituição de sua identidade, como reiteram Alarcão e Canha (2013, p.70):

Uma vez que o tempo é um elemento a considerar, convém que tenhamos consciência de que cada um de nós está temporalmente marcado e o nosso desenvolvimento é influenciado pelas vivências pessoais, interativas, que ocorrem ao longo de nossa existência e têm lugar em contextos sociais, políticos, histórico-culturais determinados.

É evidente que a trajetória escolar na educação básica é uma fase que deixa marcas na memória, por isso trata-se de um momento no qual os futuros professores desenvolvem crenças e padrões de pensamento acerca de diversos aspectos relacionados à docência. É preciso considerar também que se trata de um período relativamente extenso, maior do que todas as vivências prévias que se possa experimentar em relação a outros contextos profissionais (SOUZA, 2012). Isso permite que o futuro professor, ao ingressar em um curso de licenciatura, já traga consigo, na maioria das vezes inconscientemente, um cabedal de conhecimentos e concepções acerca da profissão docente e da prática pedagógica.

Por muito tempo, não se atribuiu muito valor a esses conhecimentos prévios desenvolvidos, até mesmo a diversidade de definições que recebeu contribuiu para que não se caminhasse cientificamente nas pesquisas e análises do impacto desses conhecimentos – também conhecidos como crenças, valores, concepções, opiniões, teorias pessoais etc. No entanto, cada vez mais são reconhecidos como fundamentais para se compreender o processo de desenvolvimento profissional como um todo. Cole e Knowles (1996, p. 17) esclarecem a relevância desses conhecimentos e o poder que exercem sobre a tomada de decisões do futuro professor:

In many cases these images and expectations of teaching are rooted in experiences and exposures to classrooms and practice that represent a highly traditional view of teaching. This view of teaching also represents a view of students with essentially reflects themselves as students. These images

remain largely unexamined. Despite many well intentioned programmatic efforts in teacher preparation, new teachers caught in the complexities of modern day classrooms tend to teach in ways in which they themselves were taught.<sup>25</sup>

Desse modo, embora seja uma etapa intensa de aprendizagens acerca do processo de ensinar e ser professor, isso não ocorre de forma essencialmente reflexiva, uma vez que este aprendizado se dá de maneira informal, com predomínio dos aspectos emocionais sobre os racionais (LORTIE, 2002; VAILLANT; MARCELO, 2015). É na formação inicial, ao ingressar no curso de licenciatura, que os conhecimentos até então elaborados intuitivamente podem ser retomados, analisados e reelaborados à luz dos conhecimentos teóricos que fundamentam a profissão docente. Josso (2006, p. 24) considera como uma evolução no processo pedagógico essa articulação de saberes:

As aprendizagens e o processo de conhecimento oferecido pelo professor ou formador não são mais exclusivamente constituídos sobre a base da lógica da disciplina e/ou a de pesquisas do professor, mas articulam-se com as lógicas dos que aprendem apoiando-se sobre suas experiências, suas ideias, suas representações e seus interesses de conhecimento.

Martins e Anunciato (2018) ratificam a afirmação de Josso (2006) e apontam para a necessidade de considerar o percurso formativo do indivíduo como fonte essencial para a aprendizagem da docência:

O percurso de escolarização oportuniza o contato direto com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de sua futura prática profissional. Desse modo, as experiências escolares desse aspirante a professor, enquanto aluno, nos diversos níveis de ensino, configuram-se como espaços e

---

<sup>25</sup>Em muitos casos, essas imagens e expectativas de ensino estão enraizadas em experiências e exposições a salas de aula e práticas que representam uma visão altamente tradicional do ensino. Essa visão de ensino também representa uma visão de alunos que essencialmente se refletem como estudantes. Essas imagens permanecem em grande parte sem exame. Apesar de muitos esforços programados bem-intencionados na preparação de professores, novos professores presos nas complexidades das classes modernas tendem a ensinar de maneiras pelas quais eles mesmos eram ensinados (tradução nossa).

tempos imprescindíveis para a aprendizagem do trabalho docente (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 07).

Assim, a conscientização acerca das próprias concepções poderá adquirir contornos mais específicos quando este futuro professor ingressar no curso de formação inicial, período no qual as noções e crenças elaboradas previamente, no decorrer das vivências de escolarização enquanto aluno, poderão ser retomadas, analisadas e sistematizadas, ocasionando novas aprendizagens.

### **2.3.2. Aprendizagens da formação inicial**

O início da preparação formal para a docência, aqui denominada como formação inicial, constitui-se momento de intensas aprendizagens. É o momento no qual os novos conhecimentos podem se articular às experiências vivenciadas até então, permitindo uma compreensão mais ampla sobre si e sua própria trajetória, sobre a profissão docente e suas especificidades, discutindo e projetando suas práticas (MARTINS; ANUNCIATO, 2018).

Considerando que o cenário das transformações sociais, já discutido anteriormente, trouxe reflexos ao currículo escolar, observamos um amplo debate acerca de quais conteúdos são, de fato, relevantes e quais metodologias são mais adequadas. No entanto, poucas mudanças podem ser verificadas no processo formativo (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A redefinição do trabalho docente que a nova realidade social desencadeou trouxe consigo a necessidade de ajustes em seu processo formativo e na organização das instituições educativas e de seus currículos. Quanto a esse aspecto, Gatti (2010, p. 1360) destaca a função social do ensino que, além de propiciar a construção de novos conhecimentos, deve ter entre seus objetivos o preparo do educando para exercer seu papel na sociedade:

Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há



verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

Em relação ao papel do professor, a autora observa que este deixa de ser visto como um transmissor de conhecimentos e assume a figura 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”. No entanto, para que isso de fato se concretize é preciso oferecer condições formativas adequadas, o que, segundo a autora, constitui-se em um desafio a ser enfrentado, diante da realidade brasileira:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2010, p. 1371).

A preocupação com a formação dos professores direciona-se, assim, aos cursos de formação inicial, como afirma a autora: “Avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (GATTI, 2010, p. 1359). Ao analisar a formação de professores no contexto brasileiro, a autora fundamenta-se em quatro aspectos: legislação, características socioeducacionais dos licenciandos; características dos cursos; currículos e ementas. A partir do resgate da constituição histórica da profissão docente e das normativas relacionadas, a autora faz um alerta para a complexidade curricular dos cursos de Pedagogia, considerando a abrangência do campo de atuação do pedagogo:

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária (GATTI, 2010, p. 1357).

Isso tem levado a uma dispersão curricular, em um cenário com cursos de formação na maioria das vezes fragmentados, abordando áreas e níveis diferenciados, de forma abstrata e descontextualizada, como evidenciam os estudos mais recentes da autora:

Ainda, temos pelas análises, um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil, e análises que também nos apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em tradição cultural que se consolidou no início do século vinte e se mantém até hoje; encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional; enfim, verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização (GATTI, 2017b, p. 731).

Em relação aos aspectos curriculares, Tardif (2014) ressalta a necessidade de propor, desde a formação inicial, ações formativas menos distantes do trabalho desenvolvido em sala de aula, o que requer o reconhecimento dos saberes docentes construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala:

Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 16).

Para que a formação inicial contribua mais efetivamente para a formação do professor, as instituições de ensino superior e as escolas de Educação Básica devem buscar uma articulação. A prática apresenta-se como o eixo em torno do qual as ações de aproximação devem ser concretizadas e representa

um elemento reconhecidamente valorizado. No contexto brasileiro, essa necessidade é expressa, inclusive, na própria legislação educacional, que valoriza, nos currículos de formação, a prática enquanto componente curricular, que se distingue das atividades de estágio.

Em relação a essa concepção de prática, o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005, p. 03), que traz esclarecimentos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, esclarece o seu sentido:

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso [...]. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

Convém ressaltar que a prática como componente curricular, entendida como aquela desenvolvida nos momentos em que se proporciona a inserção do estudante no cotidiano da educação básica ou em que se trabalha a reflexão sobre o exercício da atividade docente, teve sua importância reafirmada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece atualmente as diretrizes para formação inicial e continuada de professores. Assim, essa dimensão da prática tem permitido que o tempo destinado às vivências relacionadas à atuação docente seja ampliado para além do tempo destinado ao estágio, devendo estar presente desde o início dos cursos de formação de professores.

Para o desenvolvimento dessa dimensão da prática, o currículo deverá prever situações didáticas no interior das disciplinas, sejam estas de natureza pedagógica ou não, e em componentes curriculares específicos, que articulem as diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar, para que os

licenciandos tenham contato com o cotidiano escolar, bem como momentos para uma reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho docente. Esse contato com a prática profissional poderá ocorrer de forma direta com a inserção do estudante no *locus* de atuação docente ou, indiretamente, por meio das tecnologias de informação, narrativas orais ou escritas de professores da educação básica, de produções de alunos, de situações simuladas e de estudos de caso, conforme estabelecido no Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001).

De acordo com o disposto no art. 5º da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), os cursos de licenciatura devem pautar-se no reconhecimento da especificidade do trabalho docente, de forma a conduzir “à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas”. É possível constatar, assim, que a proposição de novas diretrizes curriculares não contradiz a concepção acerca da prática como componente curricular presente em normativas anteriores, mas vem ratificá-la. Gatti (2017a, p. 1157) considera que tais diretrizes propõem avanços na configuração da formação docente no país:

Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos.

É evidente que, no contexto atual, não se sustenta a crença de que uma sólida formação inicial seja suficiente para garantir uma ação docente de qualidade, como a própria autora já considerou anteriormente. O desempenho profissional implica o envolvimento em um processo contínuo de formação. Ademais, as instituições de ensino superior têm sido fonte de contínuo questionamento, com o argumento de que os cursos de formação inicial por elas oferecidos não correspondem às reais necessidades da profissão docente:

Ministérios da Educação, docentes em exercício, formadores de docentes, pesquisadores e também candidatos a docentes e empregadores põem em dúvida a capacidade das universidades e institutos de formação docente de resposta às necessidades atuais da profissão (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 63).

Embora seja inquestionável o papel da formação inicial no processo de profissionalização docente, sua contribuição tem se mostrado insuficiente nos últimos anos, apresentando resultados muito ruins no que se refere à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e na qualidade do trabalho docente (VAILLANT; MARCELO, 2015). Ao mesmo tempo, discutir a formação inicial e repensar seu currículo tem se mostrado fundamental no processo de reforma do sistema educacional e na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, inúmeras reformas nos processos de formação inicial têm sido empreendidas internacionalmente desde a década de 1980, com enfoque nos saberes docentes, na modernização da cultura institucional e nos procedimentos de controle de desempenho (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Ávalos (2012) aponta aspectos inerentes à formação inicial docente na América Latina, que se apresentam como problemas a serem solucionados. São eles: o baixo nível de formação dos ingressantes nos cursos; currículos pouco articulados, com pouca orientação à prática; baixa qualidade dos formadores; formação não especializada dos futuros docentes; escassez de regulação para o egresso.

Vaillant e Marcelo (2012), ao resgatar pesquisas já desenvolvidas acerca de programas de formação inicial considerados de boa qualidade, destacam algumas características, tais como: estar centrado na experiência e na construção do conhecimento profissional; promover práticas de pesquisa; apresentar ênfase nos alunos; promover práticas de colaboração; reconhecer o formador como modelo profissional; estabelecer relações significativas com as escolas. Nóvoa (1999, p.4) alerta para a necessidade de considerar, nas práticas formativas, sejam iniciais ou em serviço, a centralidade dos saberes docentes:

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Dentre as práticas a serem desenvolvidas no processo de formação inicial, Vaillant e Marcelo (2012) indicam o estímulo às situações informais de aprendizagem, o que pode ser viabilizado por meio de análises de situações de ensino e aprendizagem registradas em vídeo, o compartilhamento de experiências por meio das redes sociais e o estudo de casos de ensino. Também merecem destaque as práticas que buscam resgatar e problematizar os conhecimentos e crenças sobre a docência, construídos na etapa anterior do desenvolvimento profissional. Isso é fundamental, pois embora tragam consigo inúmeros conhecimentos advindos da etapa anterior, os futuros professores não apresentam essa compreensão:

Os estudantes que querem se transformar em docentes não têm consciência do que sabem, nem de como e por que conhecem. Além disso, dificilmente os professores de todos os níveis são ensinados a refletir sobre suas crenças. Como se isso não fosse o bastante, os formadores costumam fracassar à hora de influir nas concepções prévias dos candidatos à docência pois sua linguagem está desconectada da experiência dos próprios aspirantes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 54).

Como ressaltam os autores, é preciso proporcionar que os futuros professores se apropriem dos conhecimentos já construídos para, desse modo, despertar suas consciências acerca de suas aprendizagens. Para isso, é preciso uma articulação entre os saberes dos formadores e dos futuros professores. Isso se faz necessário, uma vez que as experiências anteriores a esta etapa de desenvolvimento contribuíram para que os futuros professores constituíssem imagens do que consideram ser um bom professor e até mesmo sobre os conteúdos escolares. A retomada dessas aprendizagens e a análise

das mesmas à luz dos conhecimentos teóricos construídos no decorrer da formação inicial contribuirão para a compreensão do futuro professor acerca de suas próprias concepções, impulsionando-o a desenvolver uma postura reflexiva a partir das experiências que vivencia, o que constituirá um suporte à próxima etapa que está prestes a se iniciar.

Dessa forma, é preciso reconhecer que a formação inicial ainda apresenta um caráter limitado frente às demandas da profissão e à própria natureza da ação docente. Considerando a complexidade do próprio processo de desenvolvimento profissional, é evidente que não há como contemplar, em uma só proposta formativa, todas as demandas. Seria ilusório esperar que a licenciatura, por si só, formasse o professor em sua totalidade. Qual seria, então, o objetivo da formação inicial? Estudos apontam que a formação inicial deve preparar o professor para o início da docência (MIZUKAMI, 2010), deve voltar-se ao preparo para o ingresso na carreira e aprofundar-se em suas especificidades no âmbito da formação ao longo da carreira. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1113),

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente [...] o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada.

A compreensão de que a formação inicial deve objetivar a preparação para o início da docência deve, por conseguinte, ter como condição a garantia de que a formação ao longo da carreira seja assumida como uma necessidade para o desenvolvimento profissional docente. Alcoforado (2014) ressalta a necessidade de repensar a formação inicial e ao longo da carreira, considerando as características que a profissão docente vem assumindo, bem como sua diversidade de papéis. Seria no âmbito da formação ao longo da carreira que determinados aspectos inerentes à ação docente poderiam ser aprofundados, imprimindo um caráter de continuidade ao processo de aprendizagem. Todavia, isso requer a proposição e, principalmente, a implementação de políticas públicas que contemplem esse novo olhar para a formação docente, uma vez que

[...] documentos em si não são “atuantes”, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado e, aqui, terá papel fundamental o compromisso que será assumido pelos órgãos federais, com apoio dos estaduais, em cada instituição, bem como pelos seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores (GATTI, 2017a, p. 1155).

É preciso disponibilizar ao professor oportunidades e condições adequadas para dar continuidade ao seu processo formativo, de tal modo que as aprendizagens decorrentes da formação inicial se diversifiquem e se aprofundem ao longo da carreira e em estreita articulação com as aprendizagens que se desencadeiam no momento em que o recém-licenciado ingressa na carreira docente.

### **2.3.3. Aprendizagens do início da docência**

A etapa de início da docência requer uma atenção especial, uma vez que se constitui em uma fase de transição entre a formação inicial e a consolidação profissional. É o período no qual o licenciado passa pelo processo de tornar-se, efetivamente, professor e vivencia uma série de aprendizagens de ordem prática, advindas do próprio contexto profissional. Nesse período, as ações de ensino são orientadas pelo processo de tentativa e erro; as experiências prévias, anteriores à formação inicial, ganham espaço nas reflexões e ações diárias, seja como negação de práticas vivenciadas ou como recorrência a modelos de ação docente; as tensões e aprendizagens são amplamente intensificadas; as emoções e sentimentos contraditórios, como choque, descoberta, angústia e encantamento, ganham força e coexistem.

No período de iniciação, o recém-licenciado descobre-se professor e necessita ser reconhecido como tal pelo novo grupo ao qual passa a pertencer – o corpo docente escolar. Trata-se de uma fase de constituição identitária e de afirmação de sua competência perante o grupo ao qual passa a integrar, o que desencadeia um rol de sentimentos acerca de si mesmo e da profissão escolhida. Tais sentimentos são, nesta etapa, determinantes para o processo



de desenvolvimento profissional do professor. Inúmeros dilemas e desafios também se fazem presentes, dada a diversidade de situações vivenciadas – desde dificuldades com o dimensionamento do tempo, a organização da sala, a escassez de recursos, as dificuldades apresentadas pelos alunos, até os problemas no relacionamento com os pais e, em determinadas situações, com os pares. É nessa etapa que o professor iniciante se depara com a escola e o aluno reais, geralmente muito dissonantes das imagens ideais que construiu no decorrer de sua formação inicial. Ainda que tais situações não sejam vivenciadas somente por professores iniciantes, para estes elas adquirem um grau maior de intensidade:

Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los maestros principiantes experimentan los problemas en mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a la que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (VAILLANT, 2016a, p.10).<sup>26</sup>

Paralelamente, os novos professores devem aprender quais aspectos do conteúdo a ser ensinado precisam ser priorizados, em função dos contextos de ensino e aprendizagem no qual se situam, o que gera um sentimento de sobrevivência frente aos desafios diários da profissão. São intensas e múltiplas as aprendizagens a serem desenvolvidas em um curto período de tempo e, não raras vezes, de modo solitário. Marcelo (2002), ao analisar a necessidade de uma maior ênfase nas pesquisas sobre essa fase da docência, destaca o esquecimento que caracteriza a fase inicial da docência, denominando-a de “elo perdido”. Justamente por tratar-se do período em que ocorre a inserção profissional, marcada na maioria das vezes por dúvidas, inseguranças e ansiedade, precisa ser visto como uma parte essencial do desenvolvimento profissional docente, uma vez que nele ocorrem múltiplas aprendizagens acerca dos processos de ensinar e ser professor:

---

<sup>26</sup> Embora os nós górdios sejam os mesmos nas diferentes etapas da carreira docente, os professores iniciantes experimentam os problemas em maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de terem menos referências e mecanismos para enfrentar essas situações (tradução nossa).

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes hasta profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (MARCELO, 2002, p. 41).<sup>27</sup>

Ferreira (2014, p. 49), ao discutir as diferentes concepções acerca das fases da carreira docente, apresenta uma definição para a fase que denomina de “iniciação”:

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram.

Assim, trata-se de um período intenso, composto por sensações e experiências contraditórias, como entusiasmo, choque, dilemas, descobertas, sucessos, fracassos, apoios, solidão. Nessa etapa, o estímulo ao processo reflexivo acerca das experiências vivenciadas é de extrema importância. Tardif (2014), ao referir-se à iniciação, considera-a uma etapa composta por três momentos: aquele que antecede o início das aulas e corresponde ao processo de planejamento; o início das atividades letivas; e o momento em que os professores descobrem quem são, de fato, seus alunos reais.

Mariano (2006) enfatiza o processo de iniciação à docência: “Nesta concepção do *continuum*, o início da docência é apenas uma das etapas do processo de formação. Contudo, é diferenciada das demais, possuindo características próprias”. Segundo o autor, este período de iniciação pode ser caracterizado por dois aspectos: o choque de realidade, caracterizado pelo

---

<sup>27</sup> A iniciação ao ensino, como dissemos, é o período de tempo que cobre os primeiros anos, nos quais os professores têm que fazer a transição de alunos para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivos em contextos geralmente desconhecidos e durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de manter um certo equilíbrio pessoal (tradução nossa).

sentimento de sobrevivência; e o sentimento de descoberta, que incentiva a permanência na profissão. A expressão “choque de realidade” foi cunhada por Veenman (1984) e é retomada por Marcelo (2010, p. 29):

Já se tornou clássico o trabalho desenvolvido por Simon Veenman (1984) que popularizou o conceito de “choque com a realidade” para se referir à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem – do tipo ensaio e erro na maioria dos casos – e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático.

De acordo com Nóvoa (1992a), frequentemente o processo de início da docência é marcado pela solidão e pelo isolamento, o que torna mais difícil a superação dos desafios e ocasiona, muitas vezes, o abandono da carreira. Cabe aqui mencionar o estudo desenvolvido por Silva (2018), com o intuito de investigar, junto a professores iniciantes que abandonaram a profissão, os motivos da decisão por eles tomada. A pesquisa revelou que as principais dificuldades vivenciadas pelos professores desistentes foram: o distanciamento entre os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e os reais contextos de atuação, mesmo quando se referiam ao estágio; a dificuldade de adaptação ao excesso de demandas inerente ao trabalho docente, incluindo-se aqui a documentação escolar; as condições objetivas de trabalho – salas numerosas, indisciplina, diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos – associadas à ausência de apoio, dentro e fora da sala, para lidar com tais situações; excesso de cobranças e atividades extracurriculares. Diante desse quadro, a autora conclui:

É preciso compreender que a fase de iniciação profissional tem características próprias e que, por isso, precisa ser considerada como uma etapa que requer total atenção das instituições que abrigam esses profissionais, seja por parte dos colegas mais experientes e/ou equipe gestora. O acolhimento ao professor iniciante pode ser determinante para o enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciados no contexto da escola, podendo, inclusive definir o futuro profissional dos mesmos (SILVA, 2018, p. 101).

De acordo com Hargreaves (2005), o início da carreira docente é marcado pela energia e entusiasmo, associados a hábitos de adaptabilidade e flexibilidade ligadas à socialização profissional – característica da nova geração de jovens professores. O autor observou que professores em início de carreira (considerando-se professores com até cinco anos de experiência) encontram-se em uma fase de busca pelo reconhecimento de sua competência e credibilidade, por alunos e colegas. Este início pode ser vivenciado de forma tranquila ou dolorosa. Um início doloroso está relacionado a contextos difíceis, com crianças em condições de violência, com escassez de recursos ou ainda diante da falta de um suporte por parte da equipe escolar. Nesses casos, pode ocorrer um processo de isolamento e tentativa de sobrevivência, que pode ocasionar a desistência da carreira após três anos, em média (HARGREAVES, 2005, p. 971). Por outro lado, um início tranquilo geralmente ocorre em um contexto no qual se observa o suporte por parte da equipe, que proporciona maior segurança a este professor frente ao desafio de responder às demandas profissionais e reconhecer-se enquanto indivíduo, definindo sua própria identidade.

Bolívar (2002), ao discutir o conceito de carreira, destaca sua relação intrínseca ao ciclo de vida dos professores e sua composição em etapas, compreendendo um processo de socialização, desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta perspectiva, é indispensável considerar os aspectos inerentes à trajetória de vida dos professores, uma vez que estes se entrelaçam à trajetória profissional.

Huberman (1992), ao analisar as fases do que denomina “ciclo de vida dos professores”, descreve a entrada na carreira como um momento de sobrevivência e também de descoberta. A sobrevivência está relacionada ao choque com a realidade vivenciada, muitas vezes diferente da experiência idealizada pelo professor, bem como à constatação da complexidade que configura a ação docente:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de

aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc (HUBERMAN, 1992, p. 38).

A descoberta, para o autor, remete-se ao entusiasmo inicial de inserção profissional e às situações bem sucedidas, em relação às vivências em sala ou à receptividade da equipe que passou a integrar. O autor ressalta que estes aspectos – choque e descoberta – ocorrem simultaneamente, “são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Gonçalves (2009) estabelece cinco etapas que compõem o desenvolvimento da carreira, assim denominadas: início; estabilidade, divergência, serenidade; e renovação do interesse ou desencanto. A fase de início, segundo o autor, corresponde aos primeiros quatro anos de docência, considerados os mais difíceis e marcados pelo choque com a situação real ou pela descoberta da profissão. O autor aponta, a partir de pesquisa realizada, que esta é considerada a fase mais difícil da carreira, assim como os anos finais. Notadamente no período inicial, o professor vivencia a insuficiência da formação inicial e, nesse contexto, a formação ao longo da carreira pode tornar-se importante mecanismo de reflexão e desenvolvimento.

Ferreira (2014) reitera a constatação a que muitos professores chegam no início da docência, de que o processo inicial de formação não corresponde às reais necessidades do trabalho que a eles se impõe. Desse modo, o choque de realidade que muitos professores vivenciam pode ter um impacto ainda maior sobre sua percepção acerca da carreira que se inicia. Silva (1997) distingue cinco categorias de elementos que evidenciam esse processo: percepção dos problemas; alterações comportamentais; mudanças de atitudes ou crenças; mudança de personalidade; e desilusão, desencadeando, em muitos casos, o abandono da profissão.

Quanto à inserção docente, Vaillant (2016a) ressalta que não se trata apenas de um salto no vazio, mas de uma etapa essencial no processo de desenvolvimento profissional docente. A autora ressalta que, infelizmente, na

maioria dos programas de desenvolvimento profissional na América Latina, os professores iniciantes se perdem em meio aos coletivos docentes aos quais se destinam os programas de formação. Tornam-se apenas mais alguns em meio ao corpo docente, quando, na verdade, deveriam ter programas formativos voltados especialmente a eles, dada a peculiaridade desta etapa.

Em relação à socialização profissional que ocorre no período de iniciação, Marcelo (2010) observa que os professores iniciantes relacionam-se com colegas mais experientes na profissão e podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, porém esse diálogo estabelecido não se dá no plano formal, mas em meio ao dia a dia do contexto escolar, no qual sentir-se efetivamente parte de um grupo não é um objetivo facilmente atingível. Sabar (2004) faz uma analogia para definir esse processo, comparando os professores iniciantes a imigrantes em um novo país. Nessa analogia, professores e imigrantes vivenciam o mesmo desafio de adentrar uma realidade desconhecida e apropriar-se de sua cultura, na tentativa de tornar-se parte dela.

Permanecendo na mesma analogia apresentada pela autora, é comum observar que muitos imigrantes, na tentativa de serem reconhecidos como participantes de uma nova cultura, acabam por deixar para trás ou distanciam-se de elementos que caracterizavam sua região de origem. Da mesma forma, pesquisas apontam para o fato de que os professores iniciantes, no processo de apropriação e necessidade de pertença à cultura escolar, deixam de lado os conhecimentos construídos em sua formação inicial, diante da dificuldade que encontram em articular estas duas realidades (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Assim, embora os conhecimentos teóricos provenientes da formação inicial possam contribuir para desenvolver novas formas de interpretação e reflexão das situações vivenciadas no cotidiano escolar, isso geralmente não é valorizado pela comunidade escolar, ao contrário do que ocorre em outras profissões. O professor iniciante é visto como alguém com menos preparo e sem competência suficiente para argumentar em um processo de tomada de decisão. Tal compreensão deveria levar, em um processo lógico, a atribuir responsabilidades a este novo docente de forma paulatina, iniciando por um grau de dificuldade menor, que se ampliaria gradativamente.

Contraditoriamente, não é isso o que ocorre, uma vez que aos iniciantes são, muitas vezes, destinadas as situações mais complexas, nas condições menos favoráveis, como apontam Vaillant e Marcelo (2012, p. 135):

Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de vôo que comande um *Airbus 380* [...]. O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino.

Trata-se de um paradoxo no processo de inserção docente. Desse modo, os iniciantes se vêem diante da necessidade de ensinar e aprender a ensinar, em contextos na maioria das vezes adversos. A eles costumam ser encaminhados os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, as turmas com maiores problemas relacionados à indisciplina, os espaços com maior escassez de recursos ou maior rotatividade e instabilidade. No momento em que o professor vivencia seus maiores desafios pessoais, as condições de trabalho tornam-se um desafio ainda maior. Isso favorece o isolamento e, não raras vezes, o abandono da profissão escolhida. É preciso garantir condições para que ele permaneça na profissão.

Cabe aqui esclarecer que o processo de iniciação não é idêntico a todos os professores. Nem todos passam pelas mesmas situações e vivenciam os mesmos enfrentamentos, uma vez que as condições de trabalho e os contextos de atuação são muito diversos. Referimo-nos aqui ao que se observa na maioria dos casos analisados e amplamente discutidos nas pesquisas do campo de formação de professores. Temos, portanto, a consciência de que, assim como as formações não são homogêneas e os indivíduos possuem uma trajetória única, as aprendizagens da docência não apresentam completamente as mesmas características para todos os casos.

Com relação ao caráter contínuo da formação docente, Vaillant (2010) apresenta uma perspectiva que considera o próprio processo de iniciação docente como mecanismo de formação e desenvolvimento profissional. No entanto, o caráter formativo da iniciação não é algo simplesmente

predeterminado. Para que assuma essa função, é preciso fomentar a reflexão sobre esse processo de inserção, de modo a permitir ao professor iniciante o desenvolvimento de boas práticas:

Por esta razón un programa para docentes principiantes que fomente y desarrolle capacidades básicas para una buena enseñanza podría ser uno de los caminos más eficaces para la mejora del desempeño de maestros y profesores (VAILLANT, 2010, p. 124).<sup>28</sup>

Todos os aspectos mencionados evidenciam que o período de inserção compreende uma etapa determinante do desenvolvimento profissional que se seguirá. A preocupação com essa etapa e sua relação com a permanência na profissão revela-se uma preocupação global, manifesta nos documentos de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em suas recomendações, destaca-se a necessidade de atentar para o processo de inserção docente, mesmo por parte de países nos quais não há escassez de docentes, pois trata-se de uma medida preventiva de longo prazo. Como justificativa para tamanha preocupação, está o fato de que “nesses momentos, uma *influência determinante* reduz a probabilidade de abandono da profissão docente e a queda da qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência” (OCDE, 2005, p.117, grifo nosso). A esta “influência determinante”, o documento atribui os programas de inserção profissional.

Vaillant (2016a), ao referir-se aos programas de formação voltados ao início da docência, aponta para a necessidade de que os conteúdos estejam centrados no contexto escolar e nos conhecimentos que os professores precisam desenvolver para solucionar os problemas vivenciados no cotidiano de sua ação, sejam aqueles relacionados a conteúdos específicos, pedagógicos ou mesmo ao uso das novas tecnologias. A autora destaca as iniciativas de alguns países da América Latina, como Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai, nos quais os programas de apoio ao professor iniciante se

---

<sup>28</sup> Por essa razão, um programa para professores iniciantes que fomente e desenvolva habilidades básicas para um bom ensino poderia ser um dos caminhos mais eficazes para a melhoria do desempenho de professores (tradução nossa).



estruturam mediante ações de mentoria e intercâmbio entre profissionais por meio de redes de colaboração. De um modo geral, as experiências que apresentaram resultados positivos possuem algumas características em comum, a saber: têm a realidade escolar como eixo central do processo formativo; conferem um caráter de protagonismo aos professores participantes; contemplam a prática como fonte de reflexão e aprendizagem.

No Brasil, o trabalho realizado por Gatti, Barreto e André (2011) evidenciou a presença de ações visando o apoio ao professor iniciante, por meio de atividades de capacitação. De acordo com as autoras, nos estados do Ceará e do Espírito Santo, a capacitação foi inserida como etapa do processo de seleção dos docentes. No município de Jundiaí/SP, ela ocorre por um período de 30 dias, após a contratação do docente e em momento anterior ao seu ingresso em sala de aula. As autoras reconhecem as limitações das iniciativas descritas, mas ressaltam suas contribuições:

Essas iniciativas ainda não são as ideais, porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado um programa de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho nos primeiros tempos. Foram muitos os entrevistados que declararam que os iniciantes devem ser acompanhados, nas escolas, pela equipe de coordenação, mas não há documentação sobre essa ação específica. De qualquer modo, o fato de terem sido mencionadas essas medidas já sinaliza um despertar para a importância da questão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 214).

André (2012), ao discutir os programas de apoio aos professores iniciantes no contexto brasileiro, analisa as iniciativas desenvolvidas nas redes municipais de Sobral/CE e Campo Grande/MS, que apresentam uma proposta de suporte e acompanhamento mais prolongada aos professores ingressantes. Tais propostas, segundo a autora, requerem um estudo mais pormenorizado:

As propostas de Sobral e Campo Grande deixam uma impressão muito positiva, porém seria necessário fazer uma investigação mais detalhada com a equipe gestora das escolas e, principalmente, com os professores iniciantes para avaliar a contribuição efetiva das ações de formação em sua prática profissional (ANDRÉ, 2012, p.125).

Mira e Romanowski (2015), ao desenvolverem a análise de programas de inserção profissional para professores iniciantes, destacam as seguintes iniciativas desenvolvidas no Brasil: o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que se iniciou em 2011; o Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI), desenvolvido desde 2012 pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); e o Programa de Mentoria Online da UFSCar, desenvolvido no período de 2004 a 2007. Os autores alertam também para a escassez de propostas voltadas ao acompanhamento de professores iniciantes e a necessidade de fomentar ações voltadas a essa finalidade:

No estudo realizado, os resultados positivos apontados nos três trabalhos que relatam programas de formação de professores iniciantes reiteram a necessidade de criar e ampliar, na realidade brasileira, políticas de acompanhamento e apoio aos profissionais que se encontram nessa condição (MIRA; ROMANOWSKI, 2015, p. 96).

A escassez de trabalhos voltados ao acompanhamento de professores iniciantes também é evidenciada pela pesquisa de Souza (2017, p. 93). A conclusão da autora é alarmante:

[...] o trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante é raro, ou quase inexistente nas pesquisas brasileiras. O mesmo ainda não tem sido assumido pelos gestores das secretarias de educação como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor que está chegando à escola e, muito menos como melhoria da qualidade do ensino.

Martins (2015, p. 129), ao realizar um levantamento acerca dos programas de inserção docente, considera a multiplicidade de formatos possíveis e aponta para a relevância de propostas pautadas na perspectiva da colaboração:

Os programas de inserção são diversificados e podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas bem estruturados em que se desenvolvem múltiplas atividades, sendo que, enquanto uns focam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, outros possuem traços corretivos. A nosso ver, nos modelos que envolvem aprendizagem em grupo, a colaboração se apresenta essencial e reduz a sensação de isolamento.

As discussões em torno da etapa de inserção ratificam sua relevância e propõem a superação do esquecimento histórico que a caracterizou, inserindo-a na centralidade da agenda educacional:

Portanto, a ideia de que os docentes principiantes precisam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão foi mudando com o tempo: de considerá-lo como algo acessório até entendê-lo como um elemento central no processo de permanência do docente principiante e de melhoria na qualidade de seu ensino. Agora, geralmente é aceito como um componente fundamental em um enfoque compreensivo do desenvolvimento do docente (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 142).

Diante de características tão específicas, o apoio ao professor nesse período inicial torna-se um diferencial no processo de desenvolvimento profissional, como ressalta Vaillant (2016a, p. 17):

La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.<sup>29</sup>

A reflexão apresentada pela autora considera a relevância da inserção docente enquanto temática a ser debatida para além dos limites da escola, constituindo-se em objeto de pesquisa e assunto a ser normatizado e

---

<sup>29</sup> A maneira como o período de inserção é abordado tem uma importância transcendental no processo de tornar-se professor. Além disso, essa questão poderia ser uma porta de entrada para que as autoridades, os formuladores de políticas e os pesquisadores pensem sobre o assunto de forma articulada com outras questões, como a relacionada à carreira e ao desenvolvimento profissional, à avaliação e às remunerações (tradução nossa).

contemplado pelas políticas públicas. De fato, a necessidade de implementação e concretização das novas perspectivas de formação docente precisam estar articuladas às políticas públicas voltadas à educação, de modo que superem a condição de iniciativas pontuais e se tornem políticas de Estado, asseguradas legalmente. Isso poderá contribuir para o fortalecimento da profissão docente, tão desvalorizada no contexto atual brasileiro. É preciso desenvolver políticas públicas capazes de tornar atrativa a profissão docente e que ofereçam condições de manter na carreira aqueles profissionais que por ela optam, garantindo condições de trabalho adequadas, salários dignos e coerentes ao trabalho desenvolvido e suporte por meio de programas de formação específicos para as diferentes fases da carreira.

Faz-se necessário, sobretudo, trazer o professor para o centro do processo formativo, tendo em vista o contexto em que este desenvolve sua prática profissional, com destaque para a especificidade do professor iniciante. Como reitera Vaillant (2016a, p. 11), “[...] es prioritario considerar en Latinoamérica, a la etapa de inserción a la docencia, como un espacio imprescindible para el fortalecimiento de la profesión”.<sup>30</sup> Desse modo, a etapa de inserção é considerada vital para o estabelecimento de bases sólidas sobre as quais se desenvolverá a carreira docente.

#### **2.3.4. Aprendizagens após o início da docência**

Considerando a perspectiva contínua de formação e desenvolvimento profissional, após o período caracterizado como início da docência o professor dá continuidade ao seu percurso formativo, por meio de novas aprendizagens. Isso é fundamental, uma vez que a docência exige sempre novas respostas, novos conhecimentos, frente aos diversos contextos de atuação e às demandas que se apresentam. Ressaltamos, assim, a importância da formação ao longo da carreira ou formação em serviço, essa geralmente mais associada às ações formativas no espaço da escola. Entendemos, todavia, que a

---

<sup>30</sup> É prioritário considerar, na América Latina, a etapa de iniciação docente com um espaço imprescindível para o fortalecimento da profissão (tradução nossa).

formação centrada nas questões da docência, seja realizada dentro ou fora do espaço escolar, pode ser considerada formação em serviço.

As aprendizagens ocorridas ao longo da carreira docente compreendem, nessa perspectiva, experiências centradas ou derivadas do contexto escolar e podem ocorrer formal ou informalmente. No caso das ações formativas de caráter formal, podem configurar um processo individual, quando o próprio professor busca uma atividade formativa, seja para ascender profissionalmente, para obter progressão em sua carreira ou para encontrar respostas às situações vivenciadas na sala de aula e para as quais busca um encaminhamento. Podem também ser desenvolvidas de modo coletivo, quando, por exemplo, os sistemas de ensino desenvolvem programas voltados à formação de seu corpo docente.

Alarcão e Canha (2013) discutem o caráter formal ou informal dos processos de aprendizagem e destacam que os mesmos, sejam referentes à formação inicial ou em serviço, devem se configurar como espaços onde se promovem intencionalmente experiências de aprendizagem colaborativa. Quanto ao caráter dessa formação, Vaillant (2016a, p. 10) ressalta:

La formación continua del docente tiene que ver en el aprendizaje; remite al trabajo; trata de en trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona en la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas.<sup>31</sup>

Tal definição traz consigo uma visão processual de formação em serviço, que não se reduz a estratégias formativas isoladas e sequenciais, mas vislumbra uma trajetória percorrida, na qual os programas de formação são considerados pontos de passagem que orientam o caminho a ser percorrido e fornecem a bagagem necessária para a continuidade do percurso. Nesta perspectiva, o enfoque das ações formativas deve ser o sujeito e as necessidades que ele apresenta, o que nos remete às demandas formativas. A

---

<sup>31</sup> A formação contínua do professor tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um caminho; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; está relacionada à formação de professores; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas (tradução nossa).

formação deve articular-se, assim, à prática que o professor desenvolve em seu cotidiano, o que implica sua participação ativa ao longo de todo o processo:

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Uma das grandes críticas às propostas de formação em serviço reside justamente no fato de que ela não leva em conta, na maioria das vezes, as necessidades específicas dos professores em função de seu momento na carreira docente. Ortega (2012) apresenta os principais problemas das ações formativas na América Latina: baixo impacto no trabalho docente; desarticulação com o contexto escolar; baixa qualidade dos programas de formação; desconsideração pela realidade do professor. Os pontos evidenciados revelam a necessidade de lançar luz aos programas de formação em serviço e repensar sua essência.

Uma crítica coerente aos programas de formação em serviço refere-se ao modo como o conhecimento dos docentes que dele participam é abordado (VAILLANT, 2012). Tradicionalmente, os programas formais são apresentados aos docentes como uma oportunidade para sua recuperação – o que fica evidente até mesmo em algumas terminologias, como reciclagem de professores, por exemplo. Trazem implícitos, nas entrelinhas das propostas, que falta ao professor o conhecimento para ensinar ou a competência para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Desconsideram os conhecimentos já construídos pelos professores. Não partem das constatações dos professores acerca do que é preciso, em termos de conteúdos e metodologias, para solucionar as situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula, nem mesmo se propõem a refletir sobre tais situações. Não contemplam a participação ativa dos docentes no processo de planejamento, desconsideram as fases da carreira em que se encontram ou a etapa em que atuam, sendo muitas vezes impostos institucionalmente aos mesmos sem que se estabeleça um processo dialógico.

Tais propostas resultam na resistência destes profissionais, na infertilidade da ação e, o que é ainda mais grave, na falta de credibilidade dos processos formativos em geral e das contribuições que podem trazer à prática profissional. Em termos formativos, os professores só atribuem significados à mudança quando estas estão fundamentadas sobre suas próprias experiências e conhecimentos desenvolvidos (HARGREAVES, 2005).

Diante deste cenário, Vaillant e Marcelo (2012, p. 172) apresentam uma série de princípios que deveriam fundamentar os processos de desenvolvimento profissional: devem focalizar os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e centrar-se na sua aprendizagem; devem contemplar a participação dos professores no processo de planejamento; devem ter como referência a escola e suas necessidades; devem estruturar-se a partir de práticas colaborativas; devem apresentar um caráter contínuo e evolutivo, considerando o tempo necessário para que os professores possam implementar novas ideias com o devido acompanhamento; devem considerar os resultados apresentados pelos alunos, como parâmetro para avaliar se a formação atingiu seu objetivo de contribuir para a melhoria da prática; devem considerar e trabalhar a partir das crenças, experiências e hábitos dos docentes; enfim, devem estar alinhados a processos de mudança educativa mais amplos, que envolvem a melhoria da aprendizagem mas também a melhoria das condições de trabalho em que tais aprendizagens se desenvolvem, o que conecta as ações de desenvolvimento profissional a um contexto político mais abrangente.

Para que isso se efetive, Vaillant (2016a) destaca a necessidade de promover ações políticas que se voltem ao debate sobre o currículo dos programas de formação, o acompanhamento das instituições formadoras, o perfil dos formadores de formadores e os programas de formação docente ao longo da carreira. De acordo com a autora:

El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identificaran las posibles demandas en educación, así como las necesidades formativas

de los docentes en las diversas etapas de su vida profesional (VAILLANT, 2016a, p.17).<sup>32</sup>

É fundamental, desse modo, que os programas de formação sejam avaliados, não apenas de forma imediata, mas a médio e longo prazo. Assim, estabelecer estratégias de acompanhamento e avaliação do impacto dos programas de formação sobre a qualidade da ação docente e os reflexos na aprendizagem dos alunos representa um desafio, uma vez que as propostas formativas geralmente tratam de conhecimentos pontuais e visam um resultado imediato em atividades específicas, sem buscar uma continuidade e uma articulação ao processo de ensino e aprendizagem de modo mais amplo.

Nesse contexto, as propostas de formação em serviço ainda têm como desafio contribuir para a superação do isolamento que caracteriza a profissão. De um lado, as instituições de Ensino Superior desenvolvem pesquisas acerca do trabalho docente, muitas vezes desconectadas da realidade escolar na qual o professor desenvolve sua ação pedagógica. De outro lado, os professores vivenciam, ao longo de sua carreira, inúmeros desafios e dilemas, muitas vezes sem encontrar respostas ou suporte às situações enfrentadas. A colaboração emerge, assim, como um conceito-chave para a configuração dos processos de desenvolvimento profissional docente. De acordo com Vaillant (2016a), para que se desenvolva um processo formativo que, de fato, corresponda às necessidades do professor em sala de aula, é preciso uma aproximação entre pesquisadores universitários e docentes que atuam na Educação Básica, em um movimento espontâneo de diálogo e parceria, com o objetivo comum de investigar a própria prática docente e a partir dela promover uma ação formativa em colaboração.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, partimos da compreensão de que professores experientes contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem da docência dos professores iniciantes. Entendemos também que as propostas de formação em serviço precisam considerar as demandas formativas inerentes ao momento da carreira no qual os professores se

---

<sup>32</sup> O monitoramento das instituições de formação deveria permitir que estas, prospectivamente, identificassem as possíveis demandas da educação, bem como as necessidades formativas dos professores nas diversas etapas de sua vida profissional (tradução nossa).



encontram. Diante disso, o diálogo entre profissionais em diferentes fases da carreira, proporcionado por propostas de formação pautadas na colaboração, pode contribuir para potencializar os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional e que têm como eixo a constituição da identidade profissional docente.

#### **2.4. Identidade docente: fio condutor da formação e das aprendizagens**

A identidade docente configura-se como um elemento que perpassa os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, constituindo-se, transformando-se e ganhando novas perspectivas à medida que o percurso formativo se desenvolve.

A reflexão acerca dos aspectos inerentes à identidade docente é precedida pela compreensão do próprio conceito de identidade em seu sentido mais amplo. Ramos e Roldão (2013) apresentam as características gerais da identidade: representa um processo de construção social resultante de dois processos distintos – autobiográfico, ligado à compreensão de si, e relacional, referente à compreensão da identidade para o outro; trata-se de um fenômeno relacional que possui uma dimensão individual – ligada à imagem que construímos sobre nós – e coletiva – referente aos papéis que desempenhamos nos vários grupos sociais aos quais pertencemos; é um processo intersubjetivo que se desenvolve em contextos diversos e sofre influências internas, ligadas à trajetória do indivíduo, e externas, referentes aos contextos políticos, sociais, formativos; resulta de um processo contínuo de construção que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo.

Para Dubar (2005), a identidade está diretamente ligada ao processo de socialização, uma vez que compreende o sentimento de pertença do indivíduo a um determinado grupo, por meio da identificação de si com aspectos que o caracterizam. Gomes (2008, p. 4), pautando-se em Dubar, apresenta suas considerações acerca dos conceitos de “identidade” e “identidade social”:

Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido [...].

Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

A identidade é, nessa perspectiva, constituída por dimensões individuais e coletivas que coexistem e envolvem uma diversidade de aspectos. Em consonância à perspectiva de Dubar (2005), Nóvoa (2017) considera que a identidade se constitui em suas dimensões individual e coletiva. O autor ressalta o caráter múltiplo da identidade e sua construção processual:

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (NÓVOA, 2017, p. 1118).

A identidade traz em seu âmago, de acordo com Day (2004, p. 92), a articulação entre elementos públicos e privados, pessoais e profissionais, o que lhe confere um caráter de construção permanente:

As identidades são um amálgama da biografia pessoal, da cultura, da influência social e dos valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias [...]. As identidades não são estáveis, mas descontínuas, fragmentadas e sujeitas à mudança.

Todas as características estruturantes do conceito de identidade revelam sua complexidade e relevância para uma análise mais aprofundada dos processos formativos que configuram a constituição do professor. Vemos que a identidade pode ser compreendida sob múltiplas perspectivas, porém para esta pesquisa nos é de especial interesse a compreensão da identidade em sua perspectiva profissional.

O conceito de identidade profissional, para Ramos e Roldão (2013), pode ser compreendido a partir das características que definem a identidade de grupo: a consciência de pertença; a presença de aspectos de identificação mútua; a existência de direitos e deveres comuns em uma esfera social. No caso da identidade docente, destacam-se elementos que caracterizam a profissão docente, seja por semelhança com outras profissões que envolvem a interação humana, seja por sua diferenciação e singularidade. Dentre os elementos que aproximam a docência de outras profissões de interação humana, observamos primeiramente o seu caráter voltado ao cuidado do indivíduo, no âmbito do saber e da formação intelectual. Conseqüentemente, o exercício profissional docente requer uma relação com o conhecimento, o que compreende sua produção, sistematização e socialização. Trata-se, assim, de um trabalho que requer interação e envolvimento com o outro e neste aspecto podemos observar uma singularidade da profissão docente: há uma tendência maior à expressão das emoções e à aproximação com o outro quando se compara a docência a outras profissões de interação humana como, por exemplo, medicina e direito.

Em termos institucionais, assim como outras profissões, os espaços de atuação profissional são diversos, porém no caso da docência a configuração das relações estabelecidas é fortemente influenciada pelo espaço em que a profissão é desenvolvida e não está previamente determinada por uma cultura instituída anteriormente. A mesma singularidade ocorre na característica das relações interpessoais, que apresentam um caráter de continuidade, em contraponto a outras profissões nas quais o contato com o outro é pontual e individualizado.

A caracterização da profissão docente em relação à sua esfera de atuação, embora tenha a individualidade como elemento comum com as outras profissões, traz como diferencial o baixo nível de autonomia coletiva e o fato de que, na docência, há muitas vezes um predomínio do individualismo sobre a individualidade. Isso se dá pelo fato de que a forte regulação hierárquica pode gerar um conflito no exercício da autonomia individual, contribuindo para uma postura de isolamento que, conseqüentemente, interfere no processo de construção da identidade profissional.

Uma vez esclarecidos os elementos estruturantes da identidade profissional e suas especificidades em relação à docência, que a aproximam de outras profissões ou a singularizam em relação às mesmas, é fundamental compreender o processo de desenvolvimento do conceito de identidade profissional docente, que fundamenta todo o trabalho de análise desenvolvido nesta pesquisa de doutorado.

As primeiras abordagens acerca do conceito de identidade profissional docente, influenciadas por correntes teóricas da Psicologia e da Filosofia, centravam-se em aspectos internos ao indivíduo, de ordem psicológica, sob a representação das atitudes e crenças. Estas, com o passar do tempo, ganharam destaque e valorização e a partir da década de 1980 o conceito passou a contemplar também os contextos e as experiências – pessoais, com a escola, com o conhecimento –, o que se refletiu nas pesquisas da área, com o surgimento de investigações voltadas às histórias de vida. O conceito de identidade profissional docente passou a ser analisado sob diversos olhares e gradualmente se complexificou, seja por aprofundamento dos elementos que o constituem ou pela ampliação de suas dimensões contextuais.

Para compreendermos a definição do conceito de identidade profissional docente, é fundamental considerarmos a reflexão tecida por Marcelo (2009b, p. 112):

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 possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

O autor destaca o caráter de inacabamento da identidade profissional docente, evidenciado por sua condição de (re)construção permanente. Destaca ainda suas dimensões relacional e contextual. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) apresentam também uma definição para o conceito, ressaltando os

elementos inerentes às representações sociais e aos contextos em que a ação profissional é desenvolvida:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Martins (2015, p. 104), ao analisar o conceito de identidade docente, ressalta seu caráter processual, destacando o modo como a ação profissional se apresenta entrelaçada à própria história de vida do professor:

A identidade docente se constrói ao longo de um processo, em que cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo, no contato do futuro professor com a prática profissional, em que a atividade docente marca trajetórias diferenciadas de identidade docente.

A compreensão da formação docente passa, nessa perspectiva, pela compreensão da identidade docente e dos processos que a constituem. Estes processos são evidenciados por meio dos percursos de vida e formação, como evidenciam Martins e Anunciato (2018, p. 03):

Estudar a constituição da identidade docente de futuros professores por meio das histórias de escolaridade e de formação, assim como sua inserção profissional, é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que os auxiliam na aprendizagem de ser professor, pois a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura: ela é construída ao longo da vida.

Os estudos atuais reconhecem, assim, o papel fundamental que ocupam os contextos de atuação e as emoções (ZEMBYLAS, 2004, 2007) nos processos de constituição da identidade profissional docente. Considerar a

relevância das emoções nesses processos é essencial para compreender a própria formação docente, como ressalta Massetto (2018, p. 100):

Assim, deve-se ampliar o conceito de formação docente levando em conta tratar-se também de uma prática emocional, perpassando pelos sentimentos positivos ligados à satisfação profissional e a uma identidade docente positiva, como também por sentimentos de inadequação profissional, de desconforto e de abandono que revelam mais do que aspectos somente racionais da profissão docente.

Assim como o conceito de identidade remete, em sua dimensão individual, à autoimagem, o conceito de identidade profissional docente está diretamente ligado ao modo como os professores se desenvolvem e se posicionam frente a diferentes circunstâncias. Da mesma forma, em sua dimensão coletiva, o conceito se traduz nas expectativas e representações sociais atribuídas ao professor, aos seus saberes e que contribuem para a configuração do *status* social da profissão.

Ramos e Roldão (2013, p. 64) analisam aspectos que classificam como “tensões dialéticas”, inerentes à identidade docente. Para as autoras, tais tensões se observam entre: identidade pessoal e identidade profissional; identidade e profissionalidade; identidade profissional e cultura organizacional.

A profissão docente, como já afirmado, apresenta um caráter fortemente interativo, em uma relação contínua com o outro. Nesse processo, os elementos das identidades pessoal e profissional se entrecruzam de modo muito intenso. Isso ocorre porque a ação de ensinar apresenta um caráter abrangente e complexo que a aproxima da esfera das experiências pessoais, articulando e associando os aspectos identitários pessoais e profissionais:

A identidade profissional docente implica necessariamente um forte envolvimento da pessoa no profissional e vice-versa, pela própria natureza indissociável destas duas dimensões no exercício, mais acentuada que noutras profissões (...). Contudo, a sua sobreposição acrítica tem também dificultado a afirmação de uma identidade profissional própria e distintiva destes atores sociais (RAMOS; ROLDÃO, 2013, p. 67).

A tensão entre identidade e profissionalidade, por sua vez, está relacionada à distinção que se deve fazer entre os dois conceitos. O conceito de profissionalidade está relacionado a aspectos extrínsecos e tal status é atribuído a uma atividade face ao grau de aproximação ou distanciamento de um conjunto de características socialmente estabelecidas. A identidade, por sua vez, apresenta um caráter mais interno, pois está relacionada à percepção e à autorepresentação em relação a um coletivo, a uma cultura profissional.

A cultura organizacional estabelece também uma tensão com a identidade profissional por constituir-se num espaço de contradições da ação docente. Ao adentrar o espaço escolar, o professor se depara, não raras vezes, com um ambiente configurado historicamente e culturalmente pela uniformidade, pela baixa autonomia e pela reprodução de uma cultura que contradiz a visão ideal de prática construída no decorrer da formação inicial.

O caráter de construção permanente atribuído à identidade profissional docente requer uma revisão das concepções acerca da formação docente. Desse modo, a ideia estática de formação enquanto preparo prévio para exercício da ação docente é substituída por uma compreensão mais ampla e dinâmica, segundo a qual o indivíduo, ao longo de todo seu percurso formativo, amplia seus conhecimentos por meio de experiências e fontes variadas, em um processo de contínuo desenvolvimento profissional, mediante as relações que estabelece com o outro e com os saberes. Compreendemos, portanto, que toda relação estabelecida com o saber traz consigo uma relação identitária, pois a aprendizagem se dá por meio da atribuição de sentido do conhecimento pelo indivíduo, sentido este que se estabelece face à sua trajetória, às concepções construídas no seu percurso de vida (CHARLOT, 2000). A identidade vai se configurando e reconfigurando no decorrer da vida, mediante a vivência de experiências significativas, que provocam a reflexão, despertam novos olhares, possibilitam novas aprendizagens. Desse modo, as situações consideradas efetivamente formativas influenciam a construção da identidade, como afirma Josso (2006, p. 29):

Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se

compreende formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se constitua, evolua. Se esta alquimia do encontro educativo se produz entre uma ciência educativa e uma biografia, dimensões relativas às identidades e às subjetividades dos protagonistas da ação modificam-se em uma nova configuração de sentido.

Esse processo de constituição identitária é, assim, influenciado pelas relações sociais. A dimensão relacional inerente ao conceito de identidade é ressaltada por Dominicé (2010, p. 87): “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. Em determinados momentos do percurso, as situações vivenciadas são deveras marcantes, ocasionando mudanças de concepções, novas tomadas de decisão ou o despertar de um novo olhar acerca da própria trajetória. E a todo momento há um processo de negociação, que pode levar à ressignificação da identidade e no qual o sujeito pode “aceitar” a identidade que lhe é induzida pelo outro ou entrar em conflito. Tais momentos são denominados por Josso (2010, p. 70) como “momentos-charneira”,

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas.

Trata-se aqui de reconhecer o papel das experiências na atribuição de sentido da própria trajetória pelo indivíduo e na construção de sua identidade. Larrosa (2017, p. 11) define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Mediante esta definição, o autor distingue informação e experiência, ressaltando que esta ocasiona uma mudança no indivíduo, se



conecta ao seu interior e permite a desconstrução de determinadas verdades arraigadas. A experiência – e não a verdade – torna-se, assim, o sentido da educação, pois traz consigo a força para tocar o indivíduo, mobilizá-lo e provocar a sua transformação. A experiência marca a trajetória e se apresenta como essencialmente formativa para o próprio indivíduo, como afirma Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 34):

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva: algo que vives, que te afecta, que te pasa. Es lo vivido que deja huella, que hace un efecto en nosotros. Más que con la voluntad, tiene que ver con la subjetividad y con la consciencia: la relación que se da entre aquello en lo que uno (o una) está inmerso y la forma en que se ve implicado, concernido, afectado, llamado, reclamado, sorprendido, desconcertado... Y eso vivido que deja huella, lo hace por su choque con lo previsto [...] o porque nos impregna y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después.<sup>33</sup>

A experiência, portanto, tem o potencial de interferir na construção da identidade. Isso requer do indivíduo a escuta, a reflexão, o olhar atento para si e para tudo o que lhe acontece, de modo a promover a atribuição de sentido, que resulta no saber da experiência:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2017, p. 20).

O saber da experiência possui, desse modo, um caráter de singularidade, pois está diretamente relacionado não à verdade em si – compreendida sob a forma de um acontecimento – mas ao sentido atribuído

---

<sup>33</sup> A experiência recebe uma ideia receptiva em sua própria noção: algo que vives, que te afeta, que te acontece. É o vivido que deixa marca, que tem um efeito sobre nós. Mais do que com a vontade, tem a ver com a subjetividade e com a consciência: a relação que se dá entre aquilo em que um (ou uma) está imerso e o modo como se vê envolvido, preocupado, afetado, chamado, reivindicado, surpreendido, desconcertado... E esse vivido que deixa marca, fá-lo por seu choque com o previsto [...] ou porque nos impregna e nos afeta de tal modo que nos modifica, podendo falar de um antes e um depois (tradução nossa).

pelo indivíduo mediante o acontecimento. Tal especificidade justifica o fato de que, ainda que duas pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, suas experiências não serão idênticas. O saber da experiência está diretamente relacionado à história de vida:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (LARROSA, 2017, p. 21).

Isso evidencia a importância de proporcionar ao indivíduo a compreensão dos momentos de seu próprio percurso que foram, de fato, formadores, que se tornaram experiência e se constituem “como possibilidade de conhecimento e formação ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 143). A vivência de momentos-charneira (JOSSO, 2010), nos quais o indivíduo experimenta o conflito entre o que considera próprio de sua individualidade ou, ainda, próprio da coletividade à qual se considera pertencente e aquilo que a situação vivenciada lhe apresenta, exige uma mobilização interna, seja para a redefinição de pensamentos, crenças, concepções ou atitudes. Por esse motivo os momentos-charneira são fundamentais para a compreensão do percurso formativo, uma vez que as mudanças provocadas interferem diretamente no processo de construção da identidade e também na tomada de consciência acerca da mesma. Nesse processo, o contexto no qual o indivíduo está inserido pode contribuir ou dificultar a conscientização acerca de si:

Às dificuldades sofridas no seio de uma sociedade onde crescem as desigualdades sociais se acrescenta o distúrbio de identidade nascido da incapacidade das instituições em trazer respostas às interrogações e às aspirações individuais. Este embaraço de referências marca a passagem de uma sociedade ainda tradicional [...] para uma sociedade individualizada, onde cabe a cada um criar um projeto de vida e fixar seus princípios de ação e de avaliação. O indivíduo tem, cada vez mais, que encontrar seu lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 106).

Desse modo, vemos que o conceito de identidade está diretamente relacionado ao conceito de prática. Wenger (2001, p 187) descreve esta relação:

Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes. En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto.<sup>34</sup>

No contexto escolar, nem sempre tais negociações estão explícitas. No entanto, mesmo que ocorram sem que a elas se refiram, tais negociações exercem influência sobre a definição da identidade dos indivíduos que dela fazem parte. Esta construção identitária nos conecta à nossa própria história:

Estamos conectados con nuestra historia por medio de las formas de artefactos que se producen, se conservan, se desgastan, se retoman y se modifican a lo largo de la historia y también por medio de nuestra experiencia de participación, a medida que nuestras identidades se forman, se heredan, se rechazan, se entrelazan y se transforman por medio del compromiso mutuo en la práctica entre una generación y la siguiente. La constitución de historias de aprendizaje es el incesante entrelazamientos de estos dos procesos (WENGER, 2001, p. 118).<sup>35</sup>

O conceito de participação está aqui relacionado à compreensão de tomar parte de algo, o que traz implícitas as ideias de ação e conexão. De fato, quem toma parte de algo, estabelece para isso uma conexão a algo ou alguém. Desse modo, a participação apresenta um caráter pessoal e também social, em

---

<sup>34</sup> Desenvolver uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam comprometer-se mutuamente e, assim, reconhecer-se mutuamente como participantes. Consequentemente, a prática supõe a negociação de maneiras de chegar a ser uma pessoa nesse contexto (tradução nossa).

<sup>35</sup> Estamos conectados à nossa história por meio das formas de artefatos que se produzem, se conservam, se desgastam, se retomam e se modificam ao longo da história e também por meio de nossa experiência de participação, à medida que nossas identidades se formam, se herdam, se rejeitam, se entrelaçam e se transformam por meio do compromisso mútuo na prática entre uma geração e a seguinte. A constituição de histórias de aprendizagem é o incessante entrelaçamento desses dois processos (tradução nossa).

uma complexidade que envolve o indivíduo em sua forma completa – aspectos mentais, corporais, sociais, afetivos.

No processo de participação, o diálogo constitui-se como elemento fundamental, pois envolve a negociação de significados, em um movimento que permite que nos reconheçamos, em determinados aspectos, no outro com o qual nos comunicamos. O diálogo, na perspectiva de Alarcão e Canha (2013), pressupõe a presença de interlocutores que se respeitam e exercem um papel ativo. Permite evidenciar o sentido da ação realizada, expor pontos de vista diferenciados, promover a atribuição de sentidos, sinalizar para caminhos de desenvolvimento. Desse modo, contribui para o estabelecimento e a negociação de significados e, por conseguinte, para a constituição da identidade dos indivíduos.

Esse processo de mútuo reconhecimento e de significação é fonte geradora de identidade. No contexto escolar, o licenciado, em seu processo de inserção docente, adentra um universo novo, constituído de significados próprios, de uma cultura específica, e passa a esforçar-se por participar, efetivamente, dele. À medida que desenvolve os conhecimentos necessários acerca deste universo, passa a reconhecer-se nos outros com os quais convive e é por eles reconhecido. Esse processo gera transformação no indivíduo e nele deixa marcas, traços que se delineiam e compõem sua identidade profissional. No entanto, embora estejamos nos referindo a elementos de natureza profissional, estes traços acompanham o processo de constituição identitária do indivíduo. Assim, a participação, em última instância, define a essência do indivíduo:

Los efectos en su experiencia no se limitan al contexto específico de su participación. Forma parte de quienes son, una parte que siempre llevan consigo y que aparecerá, por ejemplo, si ellos mismos van al médico, rellenan en impreso de seguros o llaman a en centro de atención al cliente. En este sentido, la participación va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas en unas personas concretas [...]. Es un componente de nuestras identidades. Como tal, la participación no es algo que podamos encender y apagar (WENGER, 2001, p. 82).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Os efeitos em sua experiência não se limitam ao contexto específico de sua participação. É parte de quem são, uma parte que sempre levam consigo e que aparecerá, por exemplo, se

Nessa perspectiva, tudo o que fazemos é social, ainda que não implique uma relação social direta. Até mesmo as ações solitárias provêm de contextos sociais, essa é uma característica da existência humana. O autor analisa também o conceito de coisificação, segundo o qual tornamos concreto aquilo que não o é, para que possamos situá-lo em um contexto espacial ou temporal e analisá-lo. Isso ocorre, por exemplo, com nossos significados, quando os projetamos no mundo para que possamos compreendê-lo e atribuir-lhes uma existência independente. Dessa forma, enquanto a participação refere-se a um processo de mútuo reconhecimento, a coisificação permite que nos reconheçamos, por meio de nossa projeção no mundo. Coisificação e participação tornam-se conceitos interdependentes para refletir sobre a constituição da identidade docente.

Nesta perspectiva, no processo de constituição da identidade docente, as experiências se inscrevem na esfera de participação do indivíduo em diversos momentos de sua trajetória, enquanto a coisificação de suas experiências materializa-se nas narrativas por ele produzidas.

Por outro lado, considerando que todas as ações humanas trazem consigo significados sociais relacionados a um contexto maior, a análise de objetos mais circunscritos permite, em sua essência, a compreensão de um processo de natureza universal:

Lo importante de todos estos objetos es que sólo son la punta de un *iceberg* que indica contextos de relevancia más grandes plasmados en las prácticas humanas [...]. Para ser exactos, los productos de la cosificación no son simples objetos concretos, materiales, más bien son reflejos de esas prácticas, muestras de vastas extensiones de significados humanos (WENGER, 2001, p. 87).<sup>37</sup>

---

eles mesmos forem ao médico, preencherem um formulário de seguro ou ligarem para o centro de atendimento ao cliente. Nesse sentido, a participação vai além da intervenção direta em atividades específicas em indivíduos específicos [...]. É um componente de nossas identidades. Como tal, a participação não é algo que podemos acender e apagar (tradução nossa).

<sup>37</sup> O importante de todos esses objetos é que são a ponta de um iceberg que indica contextos de relevância maiores plasmados nas práticas humanas [...]. Para ser exato, os produtos da coisificação não são simples objetos concretos, materiais, mas sim reflexos dessas práticas, amostras de vastas extensões de significados humanos (tradução nossa).

A memória apresenta, assim, uma força inatingível: “podemos destruir documentos, pero non es tan fácil borrar nuestros recuerdos” <sup>38</sup>(WENGER, 2001, p. 117). Nesse sentido, os registros das experiências vivenciadas, sua coisificação, não permitem apenas recordar o passado, mas olhar pra ele a partir de novos lugares, com novos olhares, propiciando novas significações. O ato de lembrar, ou mesmo o de esquecer, são resultado da articulação entre os processos de participação e coisificação, que nos permitem estabelecer conexões com nossa própria história e compreender os aspectos que fundamentam a construção de nossa identidade.

Os aspectos aqui apresentados compõem um arcabouço teórico que permitem explicitar nossa concepção acerca dos processos que envolvem a formação de professores e as aprendizagens da docência e têm se constituído em fundamento para o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Tais conhecimentos embasaram o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, possibilitando a análise do percurso formativo apresentado pelas professoras participantes.

---

<sup>38</sup> Podemos destruir documentos, mas não é tão fácil manchar nossas recordações (tradução nossa).

### 3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O desenvolvimento de pesquisas com credibilidade científica demanda um processo de análise de dados a partir de uma fundamentação teórica que a embase. Para que esta articulação entre o referencial teórico e a análise de dados se efetive, é fundamental esclarecer os procedimentos metodológicos adotados. Tais procedimentos têm como fonte geradora a necessidade de responder à questão de pesquisa já apresentada: **como professoras iniciantes avaliam as contribuições de seu percurso formativo para o processo de inserção docente que vivenciam?** Diante dessa questão, chegamos ao objetivo desta pesquisa, que é investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Convém aqui retomar também os objetivos específicos:

- Analisar as experiências compartilhadas pelas professoras iniciantes na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e o significado que lhes é atribuído no processo de aprendizagem da docência;
- Investigar as contribuições, manifestas por professoras iniciantes, para o desenvolvimento profissional por meio da participação no grupo colaborativo online;
- Identificar a presença de singularidades e elementos comuns no processo formativo para a docência.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os aspectos que, em conjunto, compõem o corpo metodológico dessa pesquisa de doutorado. Partimos, assim, da definição dos pressupostos teórico-metodológicos que balizaram os procedimentos adotados nessa pesquisa. Em seguida, descrevemos seu cenário, que corresponde à realização da ReAD. Finalmente, apresentamos uma descrição do processo de desenvolvimento da pesquisa, considerando a definição do grupo de professoras participantes e sua caracterização, bem como o trabalho de produção, sistematização e análise dos dados.

### 3.1. Pressupostos teórico-metodológicos

Esta pesquisa insere-se no grupo de pesquisas de caráter qualitativo, cuja definição é aqui apresentada por Bogdan e Bicklen (1994, p. 16, grifos do autor):

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Os autores apresentam cinco características inerentes à pesquisa qualitativa, considerando que nem sempre todas estarão presentes em uma pesquisa. Primeiramente, destacam que o contexto em que os dados são produzidos é essencial, sem eles os registros analisados perdem o sentido: “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica consiste no fato de que a pesquisa qualitativa apresenta um caráter descritivo, uma vez que se busca preservar a riqueza dos dados e seu processo de significação:

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 48).

A terceira característica a ser considerada é que a pesquisa qualitativa está centrada no processo mais do que no produto: “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos



resultados ou produtos. Como é que as pessoas negoceiam os significados?” (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 49).

Na pesquisa qualitativa, a análise de dados se dá em um processo indutivo e esta é sua quarta característica. À medida que os dados são analisados, as questões centrais emergem e se delinham:

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 50).

Finalmente, na pesquisa qualitativa o significado é um elemento central. Trata-se, aqui, do significado que os participantes atribuem às suas experiências:

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente é invisível para o observador exterior (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 50).

Observamos, diante da caracterização apresentada, que o pesquisador desempenha um papel peculiar na pesquisa qualitativa. De acordo com Alves (1991), o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, o que implica na necessidade de estabelecer um contato prolongado com o campo a ser estudado. Assim, ele realiza um movimento de imersão em seu contexto de pesquisa e ao interagir com os participantes busca compreender o sentido por eles atribuído ao fenômeno estudado.

Nesta pesquisa, observamos uma correspondência às cinco características apresentadas por Bogdan e Bicklen (1994). Consideramos fundamental analisar os dados a partir de seu contexto, o que justifica a

apresentação, no texto, da ReAD e de seu desenvolvimento. Buscamos também preservar a riqueza dos elementos presentes nos relatos das participantes, pois nos permitiram uma análise mais pormenorizada das reflexões neles presentes. Ressaltamos que nosso olhar direciona-se, desse modo, ao processo em si, referente às aprendizagens da docência e ao desenvolvimento profissional. Essa perspectiva traz consigo o reconhecimento de que as questões a serem analisadas não são predeterminadas, mas emergem e ganham forma no decorrer da pesquisa. Por fim, destacamos o fato de que objetivamos compreender o sentido atribuído pelas participantes ao próprio percurso formativo, considerando o momento da trajetória no qual se encontram.

Convém ressaltar que são diversas as possibilidades de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, tanto em relação ao objeto como ao seu contexto. No campo educacional,

[...] as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN, BICKLEN, 1994, p. 16).

Desse modo, assumido o carácter qualitativo desta pesquisa e com o intuito de defini-la com maior clareza, recorreremos ao trabalho desenvolvido por Stake (1978), citado por Alves-Mazzotti (2006), voltado à análise metodológica de estudos de caso referentes a pesquisas de carácter qualitativo. De acordo com a autora, o conceito de caso, na perspectiva de Stake, compreende o estudo de “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas [...]. Algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Em relação à categorização dos estudos de caso, Stake os define como intrínsecos, instrumentais ou coletivos (ALVES-MAZZOTTI, 2006). O estudo de caso intrínseco representa as pesquisas voltadas à análise de um único caso, tendo em vista o interesse em melhor compreendê-lo devido à sua particularidade. Já o estudo de caso instrumental parte do pressuposto de que

a pesquisa a ser desenvolvida pode fornecer elementos que contribuam para a compreensão de fenômenos mais abrangentes. O estudo de caso coletivo, por sua vez, remete-se às pesquisas que envolvem o estudo conjunto de um grupo de casos, tendo em vista a expectativa de que a compreensão deste conjunto possa contribuir para o processo de teorização do campo de estudo, bem como subsidiar estudos de conjuntos de casos mais amplos. Diante de tal classificação, a autora traz a possibilidade de desenvolver estudos de caso que sejam, ao mesmo tempo, instrumentais e coletivos:

No estudo de caso coletivo, o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

Consideramos, portanto, que podemos nos valer do conceito de estudo de caso instrumental e coletivo nesta pesquisa, uma vez que as participantes, embora tenham suas trajetórias individuais, apresentam características em comum, pois são professoras iniciantes que partilham de um mesmo espaço formativo – a ReAD. Temos então um trabalho que parte de um conjunto de casos singulares, que apresentam duas características em comum – todos são professores em início de carreira e manifestaram adesão voluntária a uma proposta de formação online. Nossas perspectivas estão ancoradas na compreensão de que os elementos identificados nos relatos das participantes podem contribuir para ampliar a compreensão acerca das aprendizagens da docência e sua relação com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Em uma perspectiva ampla, convém mencionar que Alves-Mazzotti (2006), ao discutir esta temática, resgata a classificação dos estudos de caso nas perspectivas de Yin (1984) e Stake. Tais autores são referências na área de estudos de caso e apresentam pontos convergentes e divergentes: tanto Yin quanto Stake consideram que estudos de caso são complexos e que uma

pesquisa não pode ser considerada um estudo de caso pelo simples fato de se analisar uma unidade específica. Por outro lado, divergem em relação à caracterização dos estudos de caso e ao processo de generalização. Merece destaque aqui o fato de que Yin não considera como estudos de caso as pesquisas que tenham como objeto central as histórias de vida (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648). Estas, para ele, constituem-se fontes de estudos históricos. Diante do exposto, observamos que os pressupostos de Stake aproximam-se mais do escopo desta pesquisa.

Um aspecto que cabe ressaltar diante desta definição metodológica refere-se à potencialidade de generalização. Evidentemente, não há nesta pesquisa a possibilidade de desenvolver generalizações estatísticas, nem temos esta pretensão. Contudo, a realização de pesquisas como esta pode fazer emergir aspectos importantes para o campo e contribuir para pesquisas ampliadas. Trata-se de um processo ao qual Stake denomina “generalização naturalística”. Nesta perspectiva, os casos estudados apresentam uma riqueza de elementos que os constituem e os tornam singulares. No entanto, trazem consigo também possibilidades de comparação, por parte de quem os lê, com outros casos já estudados ou com a própria vivência pessoal do leitor. O pesquisador, ciente de tais possibilidades, pode contribuir para esse processo, comprometendo-se a desenvolver análises descritivas que conduzam ao universo maior de compreensão da temática pesquisada sem, todavia, minimizar as características e contextos que lhe são peculiares e que, por esse motivo merecem uma análise cuidadosa, permitindo esse movimento ao leitor:

Este [o leitor], ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma ‘descrição densa’ do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, insights apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

As considerações aqui apresentadas ressaltam a importância da análise cuidadosa dos dados produzidos, uma vez que ela permite ao pesquisador e ao leitor a aproximação à realidade das participantes e às narrativas por elas produzidas (BOGDAN, BICKLEN, 1994). Diante disso, optamos pela utilização

das narrativas como instrumento de produção dos dados e este processo ocorreu por meio do diálogo intergeracional estabelecido no ambiente online, em uma perspectiva de colaboração, bem como de uma narrativa escrita pelas participantes da pesquisa após a conclusão da ReAD. Convém, desse modo, lançar luz a estes elementos essenciais que perpassaram o processo de produção dos dados desta pesquisa. Por isso, a seguir analisaremos como as narrativas, a colaboração e o diálogo intergeracional são abordados neste trabalho.

### **3.1.1. Colaboração e diálogo intergeracional em ambientes de aprendizagem online**

O processo de definição dos procedimentos metodológicos desta pesquisa ancora-se na concepção de que a formação docente precisa assentar-se sobre uma perspectiva colaborativa. A colaboração é considerada, assim, um elemento de destaque, “sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040). Colaboração e diálogo encontram-se, assim, inter-relacionados e, por isso, serão aqui abordados de forma conjunta.

Vaillant (2016b) destaca o papel da colaboração ao analisar programas de desenvolvimento profissional, argumentando que estes têm buscado, em sua maioria, somente o aprimoramento de suas propostas e não uma inovação condizente às demandas dos novos contextos sociais do trabalho docente. A autora utiliza a expressão “mais do mesmo” para definir o que têm representado tais propostas no cenário da formação docente. Nesse contexto, ressalta a importância da colaboração como perspectiva para uma nova compreensão da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional:

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas

pedagógicas em un contexto institucional y social determinado (VAILLANT, 2016b, p. 11).<sup>39</sup>

Desse modo, a perspectiva colaborativa pressupõe o fortalecimento do trabalho em parceria, tendo em vista o aprimoramento da prática profissional de todos os envolvidos.

Leonard (2012) aborda a importância da colaboração ao analisar as reformas educacionais voltadas aos programas de acompanhamento de professores iniciantes realizados na Austrália. O autor destaca a importância do trabalho colaborativo a ser desenvolvido dentro das escolas e também em parceria com as universidades:

Realising the ambition of maintaining a developmental approach that is informed by the research knowledge will require the continuing collaborative work of the employers, the universities, the regulatory authorities, school leaders and, most importantly, the mentor teachers in schools, to develop a rich articulation of the professional knowledge and skills of teachers that reaches beyond the limitations of the proscribed standards (LEONARD, 2012, p. 59).<sup>40</sup>

Hudson, Spooner-Lane e Murray (2013, p. 298), ao analisar as contribuições do acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes por meio de um trabalho de mentoria, destaca o benefício da colaboração para o sistema educativo de modo mais amplo:

There would be benefits for all as universities step up to provide explicit mentoring for effective teaching programmes, which would increase the pool of available mentors and also advance the quality of mentoring for enhancing preservice teachers' practices and, ultimately, an education system.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> A aprendizagem colaborativa é a estratégia fundamental dos enfoques atuais de desenvolvimento profissional docente e sua essência é que os professores estudem, compartilhem experiências, analisem e investiguem em conjunto sobre suas práticas pedagógicas em um dado contexto institucional e social (tradução nossa).

<sup>40</sup> Percebendo a ambição de manter uma abordagem desenvolvimentista que é informada pelo conhecimento de pesquisa, será necessário o trabalho colaborativo contínuo dos empregadores, das universidades, das autoridades reguladoras, dos líderes escolares e, mais importante, dos professores mentores nas escolas, para desenvolver uma rica articulação do conhecimento profissional e habilidades de professores que ultrapassam as limitações dos padrões prescritos (tradução nossa).

<sup>41</sup> Haveria benefícios para todos, à medida que as universidades aumentassem a oferta de mentoria para programas de ensino efetivo, o que aumentaria o conjunto de mentores

É preciso considerar, entretanto, que o trabalho colaborativo é, muitas vezes, visto com certa resistência. A própria arquitetura escolar e a organização do tempo favorecem o isolamento docente:

Quando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc., nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases (...). El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de independencia y privacidad entre los profesores (MARCELO, 2002, p. 32).<sup>42</sup>

O trabalho docente é, comumente e de forma equivocada, compreendido como uma ação rotineira, porém o contexto escolar é essencialmente dinâmico, o corpo de profissionais que o constitui é heterogêneo e, em determinadas circunstâncias, altamente rotativo. As múltiplas relações que se estabelecem no interior da escola possibilitam a permanente construção e reconstrução de conhecimentos e significações; ocasionam o estabelecimento e a ruptura de vínculos; dão margem à adoção e rejeição de novas ideias. Ao contrário do que se possa supor, este caráter de continuidade e descontinuidade é o que garante o seu equilíbrio (WENGER, 2001). Nesse contexto, a aprendizagem apresenta duas dimensões – individual e social – e compreende três formas de interação do indivíduo: com a tarefa, consigo mesmo e com os outros. Ao desenvolver a ação docente, o indivíduo volta-se a si mesmo, questiona seus conhecimentos, de uma forma e em um ritmo que lhe são peculiares. Ao mesmo tempo, interage com os pares, com os quais troca conhecimentos e

---

disponíveis e também aumentaria a qualidade da mentoria para o aprimoramento das práticas dos professores em formação e, em última análise, do sistema educacional (tradução nossa).

<sup>42</sup> Quando estamos assistindo a propostas que evidentemente colocam a necessidade de que os professores colaborem, trabalhem juntos, etc., nos encontramos com a realidade pertinente de professores que se refugiam na solidão de suas salas (...). O isolamento dos professores é evidentemente favorecido pela arquitetura escolar, que organiza as escolas em módulos padronizados, bem como pela distribuição de tempo e espaço, e a existência de padrões de independência e privacidade entre os professores (tradução nossa).

experiências (ALARCÃO; CANHA, 2013). Por isso, o trabalho colaborativo apresenta grandes potencialidades, uma vez que a interação dos indivíduos e a partilha de conhecimentos geram uma responsabilidade conjunta na construção de novos saberes e na transformação das próprias práticas.

Desse modo, em uma proposta formativa baseada na colaboração e no diálogo, convém ressaltar que a construção da coletividade não se dá em detrimento da individualidade daqueles que a compõem, como ressaltam Alarcão e Canha (2013, p. 80):

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

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

Consideramos, assim, que as aprendizagens vivenciadas pelos professores ao longo da carreira são também derivadas das relações que estabelecem com outros profissionais, dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, as interações, os diálogos, as decisões compartilhadas precisam ser reconhecidas como fontes de desenvolvimento profissional (VAILLANT, 2016b). A reflexão sobre as situações que se apresentam ao longo do trabalho pedagógico torna-se mais profunda à medida que ocorre o intercâmbio de conhecimento entre profissionais que se encontrem em diferentes momentos



da carreira e que estejam dispostos ao diálogo, como salientam Mizukami et. al. (2010, p. 43):

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional.

As contribuições do diálogo intergeracional – entre interlocutores que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento ou em diferentes faixas etárias – para os processos formativos têm ganhado destaque e se mostrado como uma possibilidade promissora em diferentes áreas: em pesquisas na área literária envolvendo avós e netos (AZEVEDO; SASTRE, 2015); na perspectiva da relação educativa estabelecida entre jovens e idosos (PALMEIRÃO, 2008; AZEVEDO; PALMEIRÃO, 2012); na relação estabelecida entre mães que vivenciam a maternidade (MARTINS, 2012); na área da gerontologia, envolvendo os cuidados com o idoso e as políticas voltadas a essa questão (ALBUQUERQUE, 2014); nos estudos da Sociologia da Infância (SANTOS, 2012; FARIA; FINCO, 2011); na área da linguística (GONÇALVES, 2012); em pesquisas na área da psicologia, envolvendo a interação entre jovens e idosos e o estímulo à aproximação entre os dois grupos (CRUZ et. al., 2011); em estudos voltados ao processo de envelhecimento, considerando as contribuições do diálogo intergeracional envolvendo idosos e crianças (DARÉ, 2010); em estudos na área da educação ambiental (ROSSO; SANTOS, 2010; HUPFFER, 2012; HUPFFER; NAIME, 2012; DOMINGUEZ, 2016); no âmbito do ensino superior, considerando a relação entre idosos, jovens estudantes e professores, participantes de disciplinas universitárias (GIOVELLI, 2004); no âmbito das relações políticas (GROPPO et. al., 2017); em estudos envolvendo políticas da juventude, considerando a relação entre jovens e adultos (NOVAES, 2007); em contextos formativos voltados à inclusão digital, envolvendo a relação entre idosos e crianças (PINTO, 2008; FOOKEN, 2015);

em processos formativos pautados na colaboração, envolvendo diversas áreas (VILLAS-BOAS et. al., 2016); em ações voltadas à promoção da cidadania educacional em contextos de inclusão digital (PATRÍCIO; OSÓRIO, 2016).

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

Uma leitura diferenciada das relações intergeracionais é apresentada por Sarti (2009), ao analisar as contribuições da parceria intergeracional no processo de aprendizagem da docência, tendo como contexto a realização do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Para elucidar o termo intergeracional, a autora utiliza-se dos estudos de Mannheim (1982 apud SARTI, 2009), segundo o qual o conceito de geração remete-se a um grupo de pessoas que compartilham vivências de contextos históricos comuns, das quais derivam visões de mundo semelhantes, independentemente de sua faixa etária. Ela estende essa definição para o âmbito profissional ao ponderar que, uma vez que os processos formativos também se desenvolvem em contextos históricos específicos, podemos considerar a existência de diferentes gerações ocupacionais. A partir dessa compreensão, a autora ressalta a coexistência de diferentes gerações docentes no seio do magistério:

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

Diante dessa constatação, a autora desenvolveu um trabalho pautado no estabelecimento de uma relação de parceria entre licenciandos em Pedagogia e professores da Educação Básica que os recebiam como estagiários. Os professores eram orientados, por meio de uma formação que recebiam na universidade, a desenvolver uma relação colaborativa com os estagiários, sendo estimulados a agirem como seus iniciadores na profissão:

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais. Por meio dessa proposta de parceria entre diferentes gerações docentes, busca-se investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério (SARTI, 2009, p. 134).

A autora destaca a importância dos processos de socialização para a constituição da identidade profissional de professores iniciantes e também de futuros professores, que ainda se encontram nos cursos de licenciatura, em busca de uma articulação dos processos formativos:

Trata-se, nesse caso, de um tipo de parceria formativa na docência que pretende possibilitar maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente (SARTI, 2009, p. 136).

Por meio desse trabalho, a autora reconhece a importância desse tipo de parceria para a aprendizagem docente e salienta que essa relação pode ser, se incentivada e valorizada, uma estratégia formativa tanto para estudantes como para professores. Estes, ao compartilharem seus saberes e serem questionados acerca de seu trabalho, têm a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre suas práticas, de “problematizar suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola” (SARTI, 2009, p. 138). Aos futuros professores, a autora destaca a possibilidade de conhecerem o cotidiano do trabalho docente a partir daqueles que o desenvolvem, propiciando o contato direto com os saberes

especificamente docentes, construídos pelos próprios professores no exercício da profissão.

Ao mesmo tempo, a autora aponta que os participantes envolvidos nessa parceria podem desenvolver a própria consciência acerca da existência de diferentes gerações docentes, de que pertencem especificamente a uma delas e devem estabelecer modos de se relacionar com as demais. Desse modo, em estudos mais recentes (SARTI, 2013; 2017), a autora corrobora a relevância das chamadas parcerias ou encontros intergeracionais nos processos de aprendizagem profissional da docência para todos os envolvidos, considerando a relação entre licenciandos – que a autora chama de “iniciantes” na profissão – e professores experientes, em contextos presenciais.

Os encontros intergeracionais também estão presentes em estudos envolvendo contextos híbridos de formação. Cardoso e Reali (2014) desenvolveram um trabalho envolvendo licenciandas em Pedagogia e professoras experientes em um espaço híbrido de formação, no qual as experientes atuaram como mentoras das licenciandas. Convém esclarecer que esse conceito de espaço híbrido de formação é apresentado por Cardoso (2016) como aquele que se caracteriza pela articulação efetiva entre elementos teóricos e práticos, entre as instâncias universidade e escola e entre espaços virtuais e presenciais, em uma perspectiva formativa para todos os envolvidos:

Representa, ainda, o fortalecimento da escola como contexto formativo por excelência e o compromisso não só com a formação inicial das licenciandas, mas também processos formativos continuados de professoras experientes que consideram suas realidades e seus dilemas e, ainda, a formação continuada dos pesquisadores da universidade (CARDOSO, 2016, p. 57).

De acordo com Cardoso e Reali (2014), o espaço híbrido teve como características a articulação entre espaços virtuais e presenciais – aspecto inerente ao caráter híbrido – e o estabelecimento de encontros intergeracionais. Nesse caso, partiu-se da compreensão de que

[...] o conhecimento de cada um de seus participantes e as suas leituras de mundo possam, a partir de ações reflexivas,

transformar saberes individuais em outro tipo de saber, coletivamente construído. Representa uma união da teoria e da prática, da universidade e da escola, do presencial e do virtual tendo como foco a aprendizagem profissional da docência (CARDOSO; REALI, 2014, p. 06).

Desse modo, as autoras ressaltam as contribuições do estabelecimento de espaços formativos caracterizados pela colaboração entre aqueles que os integram. Por meio de propostas colaborativas, pautadas no diálogo e no compartilhamento das próprias experiências, torna-se possível a construção de um saber coletivo, oriundo do intercâmbio e da articulação de saberes individuais:

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente assim concebidos, superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, na medida em que as relações se fortalecem, se transformar em comunidades de aprendizagem fortes (CARDOSO; REALI, 2014, p. 06).

Cabe aqui salientar que, em consonância com Sarti (2009), o termo intergeracional não se restringe somente ao aspecto etário, mas a gerações de formação, como evidenciaram os resultados da pesquisa desenvolvida por Cardoso (2016, p. 99):

A amostra que se tem não é a de jovens futuras professoras, e sim de pessoas já maduras, experientes em razão dos diferentes percursos de vida e formação. Apesar disso, há divergências entre como licenciandas e professoras experientes compreendem processos de ensino e aprendizagem, como entendem a indisciplina/disciplina etc. Este dado pode servir de indicativo para a compreensão de que, na realidade, o encontro intergeracional não se restringe a uma questão etária, como afirma Sarti (2009). Trata-se de uma geração profissional, com práticas e concepções diferentes em razão dos mais variados processos de vida e formação.

Justamente em função de suas especificidades, o diálogo intergeracional – promovido entre professores em diferentes fases da carreira e, portanto, pertencentes a diferentes gerações profissionais – pode contribuir para o enriquecimento do processo formativo e para o aprimoramento das práticas

educativas. Essa perspectiva contrapõe-se a uma visão homogeneizadora da ação docente, resgatando e valorizando a identidade profissional do professor e sua prática, ao considerar sua singularidade:

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, de organizar o seu trabalho. Há uma dimensão individual nesta procura, mas há também um encontro, uma relação, com os outros colegas. A profissão docente constrói-se em diálogo no espaço escolar e, hoje, não é possível organizar este trabalho fora de um projeto educativo da escola (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 37).

O diálogo intergeracional apresenta-se, assim, como um elemento fundamental para estabelecer um trabalho efetivamente colaborativo. Ele traz em sua essência a convicção de que a troca de experiências entre professores em diferentes fases da carreira pode se tornar um instrumento valioso de formação docente, potencializando os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional (SARTI, 2009; CARDOSO; REALI, 2014).

Diante dos estudos já desenvolvidos e aqui considerados, observamos que a relação intergeracional – seja definida como diálogo, parceria, encontro – tem se reafirmado como uma perspectiva em potencial para os processos formativos, tanto em contextos presenciais como híbridos. Desse modo, a partir das reflexões oportunizadas por tais estudos e no decorrer desta pesquisa de doutorado, chegamos ao conceito de diálogo intergeracional online, compreendido como a relação resultante da interação estabelecida entre profissionais em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem online, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse diálogo pressupõe a escuta sensível e disposta a contribuir, a acolher o outro e também a aprender com ele. Os interlocutores percebem essa receptividade, o que os estimula a compartilhar suas experiências, a expor suas dúvidas, angústias e também situações bem sucedidas. A interação estabelecida por meio do diálogo gera nos envolvidos uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual.

A relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem insere-se no contexto de avanço das novas tecnologias, que modificou a dinâmica das relações sociais e trouxe consigo novos horizontes para o âmbito educativo. Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 39), “a formação de professores tem de compreender esta nova realidade, a rede (*web*), não tanto enquanto realidade tecnológica, mas nas suas consequências para a vida dos alunos e para os processos de aprendizagem”. A criação de ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de professores surge, desse modo, como uma possibilidade de ampliar o acesso de docentes oriundos de diferentes regiões do país aos programas de desenvolvimento profissional, permitindo o intercâmbio de conhecimentos produzidos em uma variedade maior de contextos. Redesenham-se os espaços e tempos formativos:

Dessa forma, abre-se espaço para que a formação ocorra em outras instâncias (físicas e temporais) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Nesse sentido, a Internet, em particular, possibilita interação virtual à distância e de modo assíncrona e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Permite também aprender de forma individualizada, no tempo disponível, aquilo de que se necessita (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

De acordo com Palloff e Pratt (2004), a aprendizagem online trouxe também aos professores a necessidade de buscar estratégias que incentivassem a colaboração e a participação nas atividades desenvolvidas, tendo com foco o aluno. Esta característica também se aplica aos programas de formação docente online, uma vez que o professor e sua prática precisam tornar-se o centro do processo formativo. As autoras valem-se da construção do conceito de comunidades online para apresentar uma concepção própria de comunidades de aprendizagem online e de como elas se estruturam em cursos online:

As pessoas envolvidas são, sem dúvida, os alunos, o professor, os administradores do programa e a equipe de suporte técnico. A interação social no contexto do curso online

estabelece os fundamentos da comunidade de aprendizagem. O objetivo é o envolvimento no próprio curso. Mesmo quando os alunos fazem um curso por ser obrigatório, a necessidade de estar presente e se envolver com o curso é muito clara [...]. Compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação *online* [...]. A tecnologia serve como um veículo pelo qual o curso é conduzido (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 38).

No entanto, as autoras ressaltam que há diferenças fundamentais entre uma comunidade online e uma comunidade de aprendizagem online. Os elementos que permitem estabelecer essa diferenciação são evidenciados da seguinte forma:

Acrescentaríamos algumas características, contudo, que distinguem a comunidade de aprendizagem online de uma comunidade online, como uma lista de discussão, ou um grupo online em que as pessoas se encontram para compartilhar um interesse mútuo. O envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva implícita na aprendizagem transformadora é o que diferencia a comunidade de aprendizagem online (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 39).

Para contribuir no processo de reconhecimento de tais comunidades, as autoras retomam alguns critérios já apresentados anteriormente (PALLOFF; PRATT, 1999) e que se constituem em indícios de que existe, de fato, uma comunidade de aprendizagem online. Estes indícios são resultantes da perspectiva colaborativa que a define e do processo reflexivo nela desenvolvido:

Interação ativa que envolve tanto o conteúdo quanto a comunicação pessoal; aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno a outro e não do aluno ao professor; significados construídos socialmente e evidenciados pela concordância ou questionamento, com a intenção de chegar a um acordo; compartilhamento de recursos entre os alunos; expressões de apoio e estímulo trocadas entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 39).



No âmbito da formação de professores, partimos da premissa de que o estabelecimento de comunidades de aprendizagem online, envolvendo a participação de profissionais em diferentes fases da carreira, por meio do diálogo intergeracional online, possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados, além de estimular o compartilhamento de ideias e o aprofundamento das mesmas por meio das discussões realizadas:

Os ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas para a realização de trocas de ideias e experiências, permitindo a interação entre professores, alunos e demais participantes [...]. A adequada utilização dessas ferramentas possibilita o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes (OLIVEIRA, 2016, p. 88).

A aprendizagem online, em sua perspectiva colaborativa, promove a transformação, por desenvolver no indivíduo a capacidade reflexiva que permite compreender diferentes pontos de vista e elaborar respostas aos questionamentos do outro. Nesse caso, não se trata apenas de receber informações, mas de compartilhar conhecimentos e atribuir-lhes sentido, estabelecendo conexões com as próprias experiências. Por isso é tão importante incentivar o diálogo e a troca de conhecimento a partir de relatos das próprias vivências, o que contribui para aproximar os participantes do processo e estimular a criação de vínculos:

[...] começar o curso com o envio de mensagens de apresentação, biografia ou perfis faz com que os alunos se sintam à vontade com seus colegas como seres humanos e não somente como nomes escritos na tela do computador. Outro fator importante é que, com a criação de tarefas que façam com que os alunos tragam suas experiências pessoais, ajudamos não só a formar o processo de construção da comunidade, mas também a reter o conhecimento pela aplicação direta dos conceitos (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 30).

O processo de reflexão preconizado pelas autoras compreende, nesse contexto, a análise dos resultados atingidos, do conteúdo abordado, do

processo de aprendizagem e, sobretudo, a avaliação do trabalho formativo desenvolvido, quando este é finalizado. Assim, a colaboração se faz presente também no processo avaliativo. Em uma perspectiva ampla, as autoras concebem como uma das grandes aprendizagens a consciência de que é possível aprender de diferentes formas e com os pares, o que pode despertar nos envolvidos a compreensão da aprendizagem como um processo permanente, que ocorre ao longo de toda a vida.

Faz-se necessário considerar, contudo, que o estabelecimento de comunidades de aprendizagem não se dá de modo espontâneo. É preciso criar condições e estimular as experiências colaborativas de formação. Diante disso, Vaillant (2016b) aponta alguns requisitos para que o trabalho colaborativo se desenvolva. O primeiro deles é o tempo, sem o qual é impossível desenvolver ações de observação, estudos de caso, reflexão, registros de práticas, discussões. Assim, é preciso oferecer uma estrutura de trabalho que possibilite ao professor dar continuidade à sua formação. O segundo requisito, diretamente ligado ao primeiro, refere-se à estrutura adequada e à disponibilização dos recursos necessários para a formação do professor. Por fim, o terceiro requisito consiste na organização de um sistema informatizado voltado à difusão de boas práticas, que se constitua como acervo formativo permanente. De fato, muitas iniciativas que poderiam orientar novas aprendizagens permanecem desconhecidas, por isso é indispensável empreender esforços para que este quadro seja modificado e as boas práticas sejam publicizadas.

As considerações aqui apresentadas reforçam a premissa adotada nesta pesquisa, de que o estabelecimento de redes formativas fundamentadas na colaboração e no diálogo intergeracional online pode contribuir para potencializar as aprendizagens de professores em diferentes fases da carreira, respeitando suas demandas formativas e auxiliando no seu processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, esta pesquisa nasce a partir de uma ação formativa desenvolvida na perspectiva da colaboração e do diálogo intergeracional online, por meio de uma rede de aprendizagem online – a ReAD. Vamos a seguir apresentar de que modo as narrativas se configuraram

como ferramentas formativas dessa rede e se constituíram em instrumento para a produção de dados desta pesquisa de doutorado.

### **3.1.2. Instrumento de produção de dados: as narrativas na formação e na pesquisa**

As potencialidades da narrativa na formação de professores e na pesquisa em educação tem sido evidências nas últimas décadas, em especial com o uso das histórias de vida, que se intensificou a partir da década de 1980. Vaillant e Marcelo (2012, p. 56) ressaltam o objetivo do uso das histórias de vida profissionais:

As ações podem reagrupar-se em práticas ou em esquemas de ação e as práticas mesmas, em *habitus*; essas são adquiridas no curso do trajeto de vida do indivíduo. Fazer com que se tome consciência dos *habitus* adquiridos no curso dos anos e incorporados de maneira inconsciente é o objetivo da narração ou das histórias de vida profissionais em formação.

No entanto, tais pensamentos e concepções encontram-se em um plano abstrato e internos ao indivíduo. Para conhecê-los, é preciso proporcionar formas de exteriorizá-los e para isso destacamos a produção de narrativas – orais ou escritas. Trata-se de uma estratégia crescentemente utilizada no campo de formação de professores, seja como recurso formativo ou como ferramenta de pesquisa, uma vez que a expressão sob a forma de narrativas permite evidenciar “o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornece pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 296).

Desse modo, ao narrar sua própria trajetória, os futuros professores ou os professores em exercício adquirem maior consciência acerca de suas concepções, analisam com maior clareza suas práticas ou expectativas em relação a elas e percebem-se como autores de seu próprio desenvolvimento. O

potencial formativo evidenciado aponta para novas perspectivas de formação profissional, nas quais o protagonismo do professor ganha destaque. As narrativas possibilitam àquele que as produz refletir sobre sua própria história e, ao empreender esse movimento reflexivo, ampliar a compreensão acerca de si e perceber-se como autor (OLIVEIRA, 2011, p. 289):

O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. Possibilita diferenciar o que é seu e o que é dos outros, seu modo de ser e estar na docência e as influências.

Assim, evidencia-se a relevância das experiências vivenciadas no decorrer da trajetória de um indivíduo e destaca-se a narrativa como um meio de refletir sobre tais experiências, processo que permite ao professor compreender de modo mais profundo a sua própria profissão e adquirir mais clareza sobre sua própria identidade, compreendida como espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1992b). Ressalta-se também a contribuição da prática reflexiva oportunizada pelas narrativas em fases desafiadoras da carreira docente, como o começo ou o ingresso em uma nova fase, especificamente por se tratar de momentos em que o profissional vivencia dilemas acerca dos processos de tomada de decisão. Nessas circunstâncias, é fundamental que o professor tenha condições para analisar com segurança as situações que vivencia e para isso as experiências anteriores podem contribuir.

Entretanto, é preciso considerar que, mesmo em grupo, uma experiência vivenciada em comum assume uma significação diferenciada a cada pessoa. Assim, como recurso formativo no âmbito do exercício profissional, a escrita de narrativas permite a sistematização das próprias concepções sobre a docência e pode contribuir para que o professor desenvolva um conhecimento maior acerca de sua própria identidade profissional. Desse modo, o ato de narrar não se resume a simplesmente escrever, mas é antecedido por uma ação de busca do indivíduo, nas suas memórias pessoais, das experiências que, por apresentarem um sentido próprio à trajetória, permanecem disponíveis no acervo da memória. Essa busca é acompanhada por uma ação reflexiva, por

meio da qual o indivíduo interpreta o sentido inerente à experiência em questão, para somente então dar forma por meio das palavras – contadas ou escritas. Alcoforado (2014, p. 78), ao analisar a complexidade do exercício narrativo, destaca que o conhecimento de si também é fonte de aprendizagem, uma vez que

[...] é sempre a própria pessoa que, ao elaborar uma compreensão (sobre a totalidade ou parte) do seu percurso de vida, forma-se e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção de seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo, podendo imprimir uma continuidade temporal no presente e fazendo a sua projeção no futuro. Esse trabalho hermenêutico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção de que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores à pessoa, mas também no conhecimento de si própria, elegendo como recursos educativos, as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação, e em percursos profissionais.

O potencial formativo latente nas narrativas traz consigo a potencialidade para suscitar transformações nas práticas pedagógicas e nos contextos em que ela se desenvolve, à medida que contribui para a consciência do protagonismo docente em relação à sua trajetória profissional. Consciente de si e de sua própria identidade, o professor pode empreender ações visando a construção de condições adequadas ao seu desenvolvimento profissional, de forma autônoma e reflexiva. Desse modo, apesar dos desafios que a escrita representa, destaca-se a importância de sistematizar as próprias ideias e vivências e comunicá-las a outros, estabelecendo uma relação de diálogo e cooperação mútua, em um movimento que pode levá-lo a adquirir maior clareza acerca de seu próprio percurso formativo:

O professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Esse processo de elaborar narrativas sobre as próprias experiências e compartilhá-las com outros profissionais consistiu no cerne da produção dos dados desta pesquisa de doutorado. Os relatos produzidos pelas participantes aproximam-se do conceito de relatos autobiográficos profissionais (ALCOFORADO, 2014), uma modalidade de narrativa centrada em experiências que apresentam relação com o trabalho desenvolvido pelo indivíduo:

Assume-se esta utilização como um método adequado para a produção de conhecimento sobre temas ou situações específicas, relativas às atividades ligadas ao trabalho, utilizando relatos num processo em que profissionais se reúnem, num contexto de formação, envolvendo-se, voluntariamente, num questionamento pessoal, procurando a relação entre a sua experiência e o seu desejo de aprender, explorando elementos constitutivos dos seus percursos, para, de seguida, organizar uma narrativa escrita ou oral (ALCOFORADO, 2014, p. 78).

A definição apresentada traz semelhanças com o contexto no qual os dados desta pesquisa foram produzidos, pois foi por meio da participação na ReAD que as professoras apresentaram o desejo de refletir sobre sua prática e debater as questões inerentes ao trabalho docente, aderindo voluntariamente à proposta formativa oferecida e, no decorrer dela, compartilharam as experiências relacionadas aos seus percursos profissionais. É preciso considerar, nesse contexto, que o caráter de experiência inculcido em uma situação vivenciada e relatada está diretamente relacionado ao sentido a ela atribuído e que, portanto, a torna significativa. Por esse motivo, as narrativas remetem-se a situações consideradas pelos narradores como experiências significativas de suas aprendizagens, o que permite uma análise da experiência como processo de formação (JOSSO, 2004). A busca na memória e a retomada das situações vivenciadas permitem, tanto àquele que narra quanto ao pesquisador, a identificação do sentido da trajetória profissional percorrida, como destaca Passegi et al (2011, p. 378):

Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que

produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido.

Por esse motivo é que não temos o intuito de obter uma descrição detalhada acerca do percurso formativo das participantes da pesquisa em sua totalidade, mas nos centramos em identificar e compreender aquelas memórias por elas trazidas em suas narrativas, uma vez que são estas as experiências que lhes produziram sentido. Nessa perspectiva, ao utilizarmos as narrativas como instrumento para a produção de dados, os professores são efetivamente ouvidos e a compreensão sobre a docência se expande e ganha sentido. A ação docente, tal como preconizada na literatura, é compreendida e analisada sob a perspectiva de seus protagonistas:

Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 207).

Assim, ressaltamos que o uso de narrativas como instrumento de formação e de pesquisa traz consigo muitas contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional, principalmente quando isso ocorre em um contexto de diálogo e colaboração, como é o caso da ação formativa que constituiu o cenário desta pesquisa.

### **3.2. Cenário de realização da pesquisa: a criação da ReAD**

Esta pesquisa de doutorado nasceu de um contexto mais amplo, inicialmente explicitado, referente a uma pesquisa colaborativa desenvolvida junto a professores e licenciandos em pedagogia, proposta por meio de um projeto de pesquisa realizado por uma equipe formada por docentes e

pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar<sup>43</sup>. A pesquisa colaborativa intitulada “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” contou com apoio financeiro do CNPq e teve como objetivo analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo intergeracional de professores em um ambiente online. Cabe ressaltar que a expressão “ambientes de aprendizagem” tem sido frequentemente utilizada para designar situações em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, em uma compreensão que ultrapassa os limites do espaço físico (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 81). Com o avanço das tecnologias, o ambiente de aprendizagem pode ser físico, virtual ou uma mescla de ambos.

Desse modo, foi iniciado o processo de construção da intervenção da pesquisa colaborativa, aqui compreendida como uma iniciativa pautada no estabelecimento de parcerias, tendo o diálogo como princípio basilar e voltada ao desenvolvimento profissional mútuo (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014; VAILLANT, 2016). A intervenção ganhou seus contornos por meio da atividade formativa intitulada Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência – ReAD – com carga horária de 120 horas para os participantes. Esta foi desenvolvida em caráter híbrido em 2016, contando com acesso de todos à Plataforma *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar e com reuniões semanais com as professoras experientes. Em 2017 e 2018 a ReAD foi reofertada exclusivamente online. Nos espaços virtuais e/ou presenciais a busca do estabelecimento de “ligação, de vínculo entre distintas realidades” (NÓVOA, 2017, p. 1116) tem sido uma característica marcante da ReAD. Nesse sentido, a ReAD tem, em seu escopo, o propósito de se configurar como um espaço híbrido, seja por proporcionar discussões virtuais e presenciais, seja por reunir no mesmo espaço professores em exercício e futuros professores ou, ainda, por articular aspectos de natureza teórica e prática em sua proposta de intervenção, na direção em que apontam Cardoso e Reali, (2014). As atividades foram desenvolvidas por meio da Plataforma *Moodle* no período de maio a dezembro de 2016, sob o formato de uma atividade de extensão da UFSCar.

---

<sup>43</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato et al. Diálogo intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente. (Edital Universal 01/2016).



Convém ressaltar aqui a relevância que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar tem assumido no campo da formação de professores, tornando-se referência na área diante das contribuições científicas decorrentes das pesquisas desenvolvidas em seu âmbito. Da mesma forma, faz-se necessário salientar a projeção nacional do Portal de Professores da UFSCar, contribuindo para a disseminação do conhecimento e possibilitando o amplo acesso e participação do público docente de todas as regiões do país às atividades de formação a distância desenvolvidas pela instituição. De fato, a realização de atividades de formação docente na modalidade a distância tem se mostrado como uma alternativa extremamente positiva para a formação de professores, tendo em vista suas condições de trabalho, que muitas vezes compreendem uma extensa jornada diária de trabalho associada aos deslocamentos entre as unidades escolares, o que dificulta a participação em atividades de formação presenciais. Além disso, a realização de atividades a distância possibilita o contato com profissionais de diferentes contextos, ultrapassando limites espaciais e rompendo barreiras.

Em relação à operacionalização da ReAD, a fase de planejamento teve início no segundo semestre de 2015, com as discussões em equipe acerca do formato a ser adotado, do conteúdo e da estrutura das atividades, considerando o objetivo estabelecido no projeto de pesquisa submetido ao CNPq. Nessa fase, que se estendeu até o mês de fevereiro de 2016, foi configurado também o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e foram definidos os procedimentos de divulgação e seleção dos inscritos. O layout do AVA da ReAD é apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Layout do AVA da ReAD

Fonte: <http://moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=26&section=2>

Definiu-se como público-alvo, em consonância com a proposta de pesquisa e com seu caráter híbrido, licenciandos em Pedagogia que estivessem cursando a segunda metade do curso, professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com até cinco anos de experiência) e professores experientes atuantes na etapa de ensino mencionada (com mais de dez anos de experiência).

A opção por selecionar licenciandos em etapas mais avançadas da formação inicial justificou-se pelo fato de que estes já teriam passado por experiências de inserção no cotidiano escolar, por meio da realização dos estágios. Este contato direto com a sala de aula tornou-se um critério essencial para a participação na ReAD, uma vez que as atividades propostas seriam pautadas em reflexões sobre práticas já vivenciadas e sua articulação com os referenciais teóricos indicados para contribuir no processo de análise das mesmas. Com relação aos professores, foram considerados iniciantes os que apresentavam até cinco anos de experiência docente e experientes aqueles

com mais de dez anos de docência. Esta definição está pautada nos estudos acerca da carreira docente e de suas fases (HARGREAVES, 2005; BOLÍVAR, 2002; HUBERMAN 1992).

Os trabalhos de divulgação da ReAD tiveram início em fevereiro de 2016, por meio do Portal dos Professores, das comunicações específicas aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar – presenciais e a distância – e do contato com 20 docentes da rede municipal de São Carlos, este voltado ao convite para composição do grupo de professores experientes<sup>44</sup>. É fundamental esclarecer que os professores experientes foram convidados individualmente e sua seleção se deu mediante o fato de serem eles considerados professores que apresentam boas práticas e que se tornaram referências nas instituições em que desenvolvem seu trabalho. Dentre os 20 convidados, 16 manifestaram interesse e disponibilidade em participar. Partimos do pressuposto de que estes professores apresentavam um corpo de conhecimentos construído ao longo de sua carreira, podendo contribuir de forma acentuada para o trabalho formativo proposto e, para isso, foram planejados encontros presenciais com este grupo ao longo de todo o período de realização da ReAD. Estes encontros foram realizados, a princípio, quinzenalmente, e depois mensalmente, concomitantemente às atividades online, reafirmando assim o caráter híbrido da proposta.

Os encontros presenciais entre a equipe e o grupo de professoras experientes<sup>45</sup> tiveram o objetivo de desenvolver um trabalho conjunto de planejamento do conteúdo e das atividades a serem realizadas. Desse modo, as professoras experientes participantes puderam apresentar, de acordo com suas perspectivas, quais seriam as principais demandas formativas para docentes em início de carreira, considerando as próprias experiências vivenciadas. Participaram também do processo de sistematização dessas demandas, que culminou no planejamento das atividades a serem realizadas no ambiente virtual. Posteriormente, esse encaminhamento do trabalho foi bem avaliado por elas, com destaque para o fato de que consideraram

---

<sup>44</sup> As doutorandas Aline Lagoeiro e Eliana Cruz, em virtude de já terem atuado como docentes efetivas da rede municipal de ensino, responsabilizaram-se pela indicação e convite aos professores experientes.

<sup>45</sup> Utilizarei o termo “professoras” sempre que o grupo ao qual me refiro for composto em sua totalidade por mulheres.

extremamente enriquecedor poderem expressar as suas opiniões acerca das demandas formativas que se apresentam no contexto do trabalho docente.

Além de participarem do processo de planejamento, as professoras experientes contribuíram na elaboração de *feedback* das atividades realizadas pelos licenciandos e pelos professores iniciantes. Também foram estimuladas a dinamizar as discussões online e a compartilhar suas experiências. Para isso, as temáticas abordadas no ambiente virtual eram previamente discutidas com o grupo de professoras experientes nos encontros presenciais. Nessas ocasiões as professoras recebiam também orientações sobre os procedimentos de elaboração de *feedback*, com o intuito de instrumentalizá-las para a realização desse acompanhamento. Convém salientar, entretanto, que todos os participantes, incluindo as professoras experientes, eram acompanhados por um tutor virtual, da equipe de pesquisadores. De fato, nosso objetivo não era formar as professoras experientes como tutoras, mas incentivá-las a perceberem-se detentoras de um saber próprio, oriundo de suas experiências, que poderia contribuir para o desenvolvimento de seus pares, quando compartilhado. Ao mesmo tempo, buscamos estimular nessas professoras o processo reflexivo sobre sua própria trajetória formativa.

Com relação aos demais perfis de participantes – licenciandos e professores iniciantes – o recebimento de solicitações de inscrição se deu no mês de março, sendo disponibilizadas 40 vagas para cada um dos perfis que, somando-se às 20 vagas para professores experientes, totalizava 100 vagas. Nesta etapa, a projeção nacional do Portal dos Professores refletiu-se nos índices de procura para participação na ReAD: recebemos 900 solicitações de inscrição, excetuando-se deste cômputo as inscrições dos professores experientes. A composição geral dos perfis de inscritos pode ser observada na Figura 2:

Figura 2 - Gráfico de solicitações de inscrição na ReAD conforme perfil



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do volume de inscrições, foi necessário realizar um processo de triagem das solicitações, com o intuito de selecionar os interessados que atendessem aos requisitos estabelecidos para a atividade formativa. Para dar início ao trabalho, a equipe retomou os critérios inicialmente definidos e estabeleceu prioridades. No caso dos licenciandos, foram considerados os seguintes critérios:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância);
- b) Ser estudante regularmente matriculado em outra Instituição de Ensino Superior;
- c) Estar nos dois últimos anos da graduação;
- d) Ter realizado estágio supervisionado de docência;
- e) Ter disponibilidade de tempo (mínimo de 4 horas semanais);
- f) Ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web;

g) Ter acesso à Internet.

Para os professores iniciantes, foram definidos como critérios de seleção:

- a) Ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior;
- b) Atuar em 2016 como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais);
- c) Ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até 5 anos de experiência;
- d) Ter disponibilidade de tempo (mínimo de 4 horas semanais);
- e) Ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web;
- f) Ter acesso à Internet.

Ao realizar a análise das solicitações de inscrição de licenciandos, verificamos que muitos eram provenientes de outras licenciaturas ou estavam nos primeiros anos de curso. Assim, dos 79 solicitantes, 21 apresentavam os requisitos necessários e tiveram sua inscrição realizada.

Em relação aos professores iniciantes, o processo de inscrições e triagem evidenciou a demanda de espaços formativos voltados ao desenvolvimento profissional e caracterizados pelo apoio de professores mais experientes e reflexão sobre a prática docente. Foi possível observar ainda que esta necessidade está presente entre os professores de diferentes áreas e etapas de ensino, uma vez que a triagem revelou inúmeros inscritos que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para participação, seja por atuarem em áreas específicas (química, matemática, biologia, dentre outras) ou etapas de ensino diferenciadas (Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e até mesmo Ensino Superior), ou ainda por apresentarem mais de cinco anos de experiência docente. Este último grupo indica que possivelmente a necessidade de uma rede de apoio se faça necessária ao longo de toda a trajetória profissional docente. Desse modo,

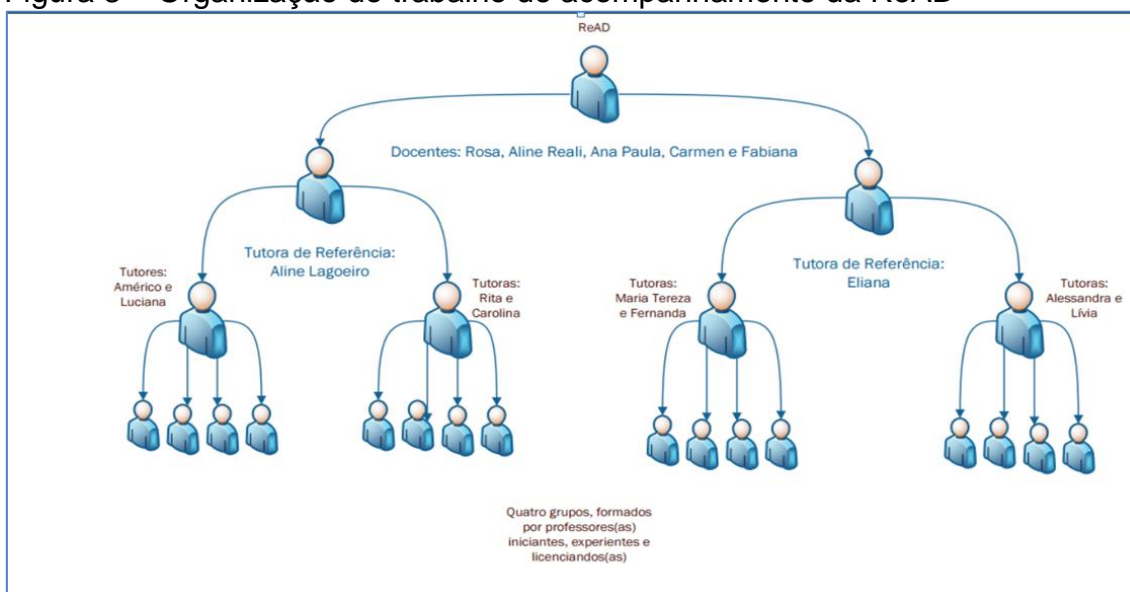
chegamos ao quantitativo que efetivamente se adequava aos requisitos: 78 professores. Após a realização da triagem, a equipe decidiu por ampliar o quantitativo de vagas, selecionando para participação os 78 professores iniciantes.

A etapa que se seguiu refere-se ao envio da documentação comprobatória para inscrição. Nessa etapa, alguns participantes dos três perfis selecionados não encaminharam os documentos solicitados ou, após o envio dos mesmos, foi verificada a inconsistência de dados, impossibilitando a inscrição. Assim, deram início à atividade formativa 71 participantes – 21 licenciandos, 36 professores iniciantes e 14 professoras experientes.

A etapa de triagem e análise da documentação ocorreu durante todo o mês de abril. Desse modo, o início da ReAD, inicialmente previsto para abril, foi alterado para o mês de maio.

Em relação à organização da equipe de trabalho, esta foi composta por docentes da UFSCar, por estudantes de pós-graduação e por colaboradores externos. Aos docentes coube a coordenação dos processos de elaboração e acompanhamento das atividades virtuais e presenciais. Os trabalhos de organização do AVA e de coordenação das ações de tutoria foram desenvolvidos pela doutoranda Eliana Marques Ribeiro Cruz e por mim, uma vez que nossas pesquisas estavam relacionadas diretamente à ReAD. O trabalho de tutoria foi desenvolvido pelos seguintes colaboradores: os doutorandos Américo Junior Nunes da Silva, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra, Maria Tereza Fernandino Evangelista, Fernanda Cristina Gaspar Lemes e Lívia de Oliveira Vasconcelos; a mestranda Carolina Marini; e as participantes externas Luciana Cristina Cardoso e Alessandra Cardoso de Moraes, egressas do PPGE. Ressaltamos que todo o trabalho foi desenvolvido em caráter voluntário e por esse motivo expressamos aqui o reconhecimento à valiosa colaboração prestada. A organização dos grupos de trabalho no AVA pode ser compreendida por meio da Figura 3:

Figura 3 – Organização do trabalho de acompanhamento da ReAD



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à organização dos participantes, os quatro agrupamentos foram realizados de modo a garantir que fossem constituídos de forma diversificada – abrangendo licenciandos, professores iniciantes e professores experientes. Isso possibilitaria o estabelecimento do diálogo intergeracional e, conseqüentemente, a realização da pesquisa colaborativa proposta.

Em consonância ao objetivo de proporcionar formação e desenvolvimento profissional por meio do diálogo entre licenciandos e professores em diferentes fases da carreira, as atividades desenvolvidas tiveram como eixos norteadores a profissionalização docente, a construção de práticas e o enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência. Os conteúdos foram organizados no formato de quatro módulos temáticos, contemplando os seguintes conteúdos: início da docência; planejamento; avaliação; e diversidade e inclusão.

O Módulo 1, realizado entre 02 e 30 de maio, teve como tema “Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência”. Os objetivos das atividades propostas neste período foram possibilitar aos participantes apresentar-se e conhecer os colegas, compreender a proposta da ReAD de modo mais detalhado e ter contato com as ferramentas que seriam utilizadas no decorrer do curso – Tarefa e Fórum.



Cabe observar aqui que a ferramenta Tarefa é utilizada quando ao participante é solicitada uma produção individual. Desse modo, ele submete sua produção à avaliação do tutor, sem que os colegas tenham acesso a ela. A ferramenta Fórum, como o próprio nome sugere, é utilizada para a realização de discussões. Assim, todas as contribuições de cada participante ficam registradas nesse espaço, com livre acesso aos demais participantes, que podem comentar e dialogar entre si e com os tutores.

O Módulo 2, intitulado “Início da Docência”, foi realizado no período de 03 de junho a 12 de julho e voltou-se ao estudo e debate das características que correspondem a esse momento da carreira docente. Também foram abordadas questões relacionadas à escolha da profissão.

Os elementos relacionados ao cotidiano do trabalho docente foram abordados no Módulo 3, cujo tema foi “Planejamento e Avaliação”. Neste módulo, realizado entre 01 de agosto e 30 de setembro, as atividades tiveram como eixo a elaboração e análise de um plano semanal de ensino, contemplando também a discussão a partir de um estudo de caso.

Finalmente, o Módulo 4 teve como tema “Diversidade e Inclusão”, com o objetivo de promover a reflexão sobre a própria prática e fomentar o desenvolvimento de ações pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade e comprometidas com uma educação efetivamente inclusiva. Esse módulo compreendeu o período de 03 de outubro a 30 de novembro. Ao final desse Módulo, foi realizada uma atividade avaliativa, que consistiu na análise de cada participante sobre a realização da ReAD, contemplando as contribuições para sua formação, aspectos a serem aprimorados pela equipe e sugestões para ofertas futuras. Todas as atividades realizadas na ReAD são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Atividades realizadas na ReAD

<b>Módulo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Ferramenta</b>
1	1.1.	Edição de Perfil	Perfil
	1.2	Apresentação aos colegas	Fórum
	1.3.	Webconferência: objetivos da ReAD	Webconferência
	1.4.	Comentários sobre a webconferência	Fórum
2	2.1.	Reflexões sobre o Início da Docência	Tarefa
	2.2	Discussões sobre o Início da Docência	Fórum
	2.3.	Escolha da profissão	Fórum
3	3.1	Planejamento e Avaliação – discussão de caso de ensino	Fórum
	3.2	Elaboração individual de Plano Semanal de Ensino	Tarefa
	3.3	Discussão sobre Plano de Ensino	Fórum
4	4.1	Discussão sobre Diferenças – análise de caso de ensino	Fórum
	4.2	Discussão sobre Currículo e Diversidade	Fórum
	4.3	Estudos sobre Inclusão	Sem atividade – apenas estudo teórico
	4.4	Elaboração individual de um Plano de Aula inclusivo	Tarefa
Atividade Avaliativa Final		Avaliação do processo formativo	Tarefa

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluíram a formação 11 licenciandos, 7 professores experientes e 17 professores iniciantes. Embora tais índices de desistência sejam considerados altos, quando analisamos o período em que a evasão foi maior, observamos que se refere ao primeiro módulo, ainda no processo de familiarização ao ambiente virtual, o que pode indicar uma dificuldade maior destes inscritos no processo de familiarização com o uso das ferramentas do ambiente virtual ou com a participação em atividade na modalidade a distância. Após esse período, foram poucas as desistências, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Desistência de participantes da ReAD

<b>Participantes por perfil</b>	<b>Inscritos no Ambiente Virtual</b>	<b>Concluintes do Módulo 1</b>	<b>Concluintes da ReAD</b>
Iniciantes	36	22	17
Experientes	14	10	07
Licenciandos	21	13	11
<b>Total</b>	71	45	35

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, considerando o quantitativo de participantes que concluíram o Módulo 1, observamos que somente 5 iniciantes, 3 experientes e 2 licenciandos abandonaram a ReAD. Esse alto índice de permanência nos módulos centrais da ReAD pode indicar a aprovação dos participantes em relação à proposta formativa. Em relação às causas da evasão após a conclusão do primeiro módulo, segundo relatos dos próprios desistentes, destaca-se a dificuldade em conciliar a formação e as demandas do trabalho, incluindo o fato de muitos participantes terem dupla jornada. Também foram indicados fatores de ordem pessoal, envolvendo aspectos de saúde e familiares.

Diante dos aspectos apresentados, salientamos a importância da explanação acerca da ReAD, ora realizada, para que os procedimentos apresentados a seguir, referentes à pesquisa propriamente dita, sejam compreendidos de forma contextualizada.

### 3.3. A realização da pesquisa

Diante do contexto já apresentado, reiteramos que essa pesquisa de doutorado teve como intuito investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Assim, o primeiro passo consistiu na definição do grupo de participantes dessa pesquisa e, para isso, nos pautamos em três critérios.

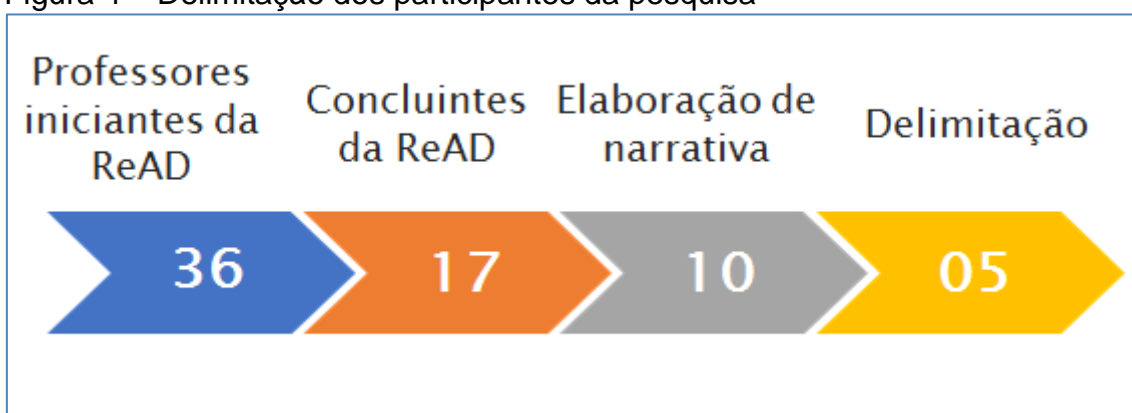
O primeiro critério refere-se diretamente à proposta da pesquisa – investigar as percepções que professoras iniciantes apresentam acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Assim, nos voltamos ao grupo de professores iniciantes participantes da ReAD.

Todavia, diante das desistências constatadas no decorrer da ReAD, optamos, como segundo critério, por selecionar os professores iniciantes que permaneceram e concluíram a formação – 17 professores. Partimos do pressuposto que a permanência e participação nos quatro módulos possibilitaram maiores oportunidades de discussão e reflexão, o que nos permitiria dispor de um material de análise mais amplo e significativo.

O terceiro critério refere-se à disponibilidade, manifesta pelos professores ao final da atividade formativa, em continuar colaborando com a pesquisa. Assim, ao término da ReAD, os professores iniciantes concluintes foram contatados via e-mail. Nesse contato, ressaltamos os objetivos desta pesquisa de doutorado e solicitamos, como dado adicional, que nos enviassem uma narrativa reflexiva acerca do seu processo de iniciação docente, contemplando as contribuições de seu percurso formativo para as situações vivenciadas em seu início de carreira. Não estabelecemos parâmetros para a elaboração da narrativa no que se refere a elementos textuais – tamanho, fonte etc. Somente solicitamos que o relato tivesse a forma de uma narrativa e que apresentasse as reflexões dos professores, superando a mera descrição. Dentre os 17 professores contatados, 10 professoras manifestaram concordância em colaborar com a pesquisa e encaminharam a narrativa reflexiva solicitada. Desse modo, a princípio permanecemos com 10 participantes para a pesquisa.

Entretanto, no decorrer do processo de sistematização inicial dos dados produzidos pelas 10 participantes, nos deparamos com um grande volume de dados e verificamos a necessidade de delimitar o grupo de participantes. Assim, do grupo com 10 participantes, decidimos selecionar cinco professoras, utilizando como critério o teor dos dados referentes a cada uma – selecionamos as participantes cujos dados se mostravam mais expressivos, com maiores elementos para realização de análise. O processo geral de definição do grupo de participantes é apresentado na Figura 4:

Figura 4 – Delimitação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez delimitado o grupo de participantes da pesquisa, sistematizamos os aspectos referentes ao perfil de cada professora. Para isso, utilizamos os dados do formulário de inscrição para participação na ReAD e as informações presentes nas atividades de apresentação pessoal do Módulo 1 – atividades 1.1 e 1.2. A caracterização detalhada de cada participante está apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Idade (2016)	Gênero	Município	Região	Formação	Instituição em que cursou Pedagogia (categoria)	Conclusão	Experiência docente (2016)	Turma em que atua (2016)
Cecília	39	F	São Paulo	Capital	Pedagogia	Privada / SP	Janeiro de 2015	1 ano	5º ano
Fabiana	51	F	Porto Ferreira	Interior SP	Pedagogia	Privada / SP	Dezembro de 2009	3 anos	1º ano
Lúcia	42	F	São Paulo	Capital	Relações Públicas Esp. em Administração de Marketing Pedagogia	Privada / SP	Junho de 2015	3 anos	3º e 4º anos
Rita	38	F	Arujá	R. Metropolitana SP	Técnico em Nutrição e Dietética Lic. em Ciências Biológicas Complementação Pedagógica Pedagogia	Pública Federal/ SP	2013	3 anos	3º ano
Simone	44	F	São Paulo	Capital	Ciências Econômicas Esp. em Finanças Pedagogia	Privada / SP	Março de 2012	4 anos	1º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, destacamos o fato de que as participantes são, na totalidade, mulheres, na faixa etária entre 38 e 51 anos, o que é um dado interessante, uma vez que se tratam de professoras em início de carreira no que se refere à docência, porém com uma ampla experiência em outras profissões. Todas são do estado de São Paulo, sendo que a maioria, especificamente quatro professoras, reside na capital de São Paulo ou em sua região metropolitana, enquanto somente uma reside no interior.

Em relação à formação inicial para a docência, cabe ressaltar que todas as participantes realizaram o curso de Pedagogia, uma vez que este era um dos requisitos para inscrição na ReAD, com destaque para o fato de que somente uma professora é egressa da Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior. Os anos em que as professoras concluíram o curso de Pedagogia compreendem um período entre 2009 e 2015. Quanto à experiência e atuação profissional, apresentavam, em média, três anos de docência.

Realizado o processo de caracterização, demos início ao trabalho de sistematização e análise de dados. Primeiramente, selecionamos todos os relatos apresentados pelas participantes em todas as atividades da ReAD – incluindo aqui as participações nas discussões dos fóruns – bem como a narrativa reflexiva solicitada posteriormente.

Em relação ao processo de análise dos dados produzidos, partimos do estudo cuidadoso de todas as narrativas produzidas pelas professoras participantes. Para este processo, contribuíram os estudos de André (1983) acerca da análise de prosa, apresentada como uma perspectiva para o trabalho de análise de dados qualitativos:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A análise de prosa apresenta-se, desse modo, como uma perspectiva abrangente e flexível para tratamento dos dados. Em relação aos procedimentos de análise, a autora propõe, em substituição ao preestabelecimento de categorias de análise, a definição de tópicos ou temas relevantes, salientando que esses devem ser identificados mediante o estudo dos dados, de forma coerente e contextualizada. Assim, não são as categorias que direcionarão o olhar do pesquisador, mas sim o conteúdo dos dados, em um processo inverso. A imersão nos dados e nos seus contextos de produção – característica da pesquisa qualitativa – é que fará emergir os tópicos e temas relevantes para o trabalho de análise. O caráter de flexibilidade da análise de prosa evidencia-se na possibilidade de revisão e redefinição dos temas ou tópicos, à medida que o conteúdo dos dados indique esta necessidade. Desse modo, o processo de análise nesta perspectiva parte de questões gerais de interesse e vai se delineando ao longo de toda a pesquisa, de forma reflexiva, considerando o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e buscando apreender até mesmo os aspectos não apresentados explícita ou intencionalmente:

Em última instância o que se procura obter num estudo é a compreensão ampla e profunda do objetivo focalizado. Para isso são escolhidos certo tipo de dados que supostamente levarão a uma representação aproximada da realidade. Tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre a “realidade” e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam. Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar (ANDRÉ, 1983, p. 70).

Assim, ao longo do processo de análise dos dados desta pesquisa, que compreendeu diversas leituras e releituras, observamos alguns elementos que nos auxiliaram no processo de sistematização dos dados e nos levaram a concluir que os mesmos poderiam ser organizados de modo a reconstruir, em linhas gerais, o percurso de cada participante, permitindo-nos observar as aprendizagens relatadas no decorrer de sua trajetória.



Desse modo, o estudo dos dados nos conduziu ao estabelecimento de um eixo de análise – **Processos Formativos de Professoras Iniciais Participantes da ReAD**. A partir deste eixo, os dados foram agrupados de acordo com a etapa do percurso formativo indicada pelas participantes nas atividades:

- a) experiências prévias e escolha da docência;
- b) realização do curso de licenciatura;
- c) início da docência;
- d) realização de atividades formativas posteriores à licenciatura
- e) participação na ReAD.

Partimos da compreensão de que essa forma de organização dos dados nos permitiria uma análise mais articulada ao eixo definido e à proposta de pesquisa. Por esse motivo, optamos pela análise de cada percurso distintamente sem, contudo, deixar de contemplar os elementos que perpassam as trajetórias de modo conjunto. Salientamos, sobretudo, a postura ética e respeitosa com que buscamos realizar o trabalho de análise, bem como o compromisso em promover interpretações e reflexões condizentes aos aspectos que os dados evidenciam, atitudes requeridas no desenvolvimento de toda pesquisa, notadamente da pesquisa qualitativa. Diante disso, apresentamos a seguir os resultados do trabalho de análise empreendido.

#### **4. TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: O PERCURSO FORMATIVO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Neste capítulo, são apresentados os resultados do trabalho de análise desenvolvido nesta pesquisa. Tal como evidenciamos no capítulo anterior, o processo de análise voltou-se aos aspectos formativos presentes nos relatos das participantes, organizados de acordo com os diferentes momentos de sua trajetória: experiências prévias e escolha da docência; realização do curso de licenciatura; início da docência; realização de atividades formativas posteriores à licenciatura; e participação na ReAD. As referências a tais momentos encontram-se destacadas no decorrer do texto para facilitar a compreensão e orientar a leitura dos dados. Ressaltamos ainda que nesse processo de análise optamos por não referenciar novamente os autores estudados, por considerarmos que isso já foi contemplado no capítulo destinado à apresentação das bases teóricas.

Quanto às fontes utilizadas, reiteramos que foram utilizados os relatos oriundos das atividades desenvolvidas na ReAD e a narrativa reflexiva produzida posteriormente. A relação completa das fontes de dados efetivamente utilizadas no processo de análise é apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Atividades utilizadas na análise de dados

<b>Módulo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Ferramenta</b>
1	1.1.	Edição de Perfil	Perfil
	1.2	Apresentação aos colegas	Fórum
2	2.1.	Reflexões sobre o Início da Docência	Tarefa
	2.2	Discussões sobre o Início da Docência	Fórum
	2.3.	Escolha da profissão	Fórum
3	3.1	Planejamento e Avaliação – discussão de caso de ensino	Fórum
	3.3	Discussão sobre Plano de Ensino	Fórum
4	4.1	Discussão sobre Diferenças – análise de caso de ensino	Fórum
	4.2	Discussão sobre Currículo e Diversidade	Fórum
Atividade Avaliativa Final		Avaliação do processo formativo	Tarefa
Narrativa Reflexiva			E-mail

Fonte: elaborado pela autora.

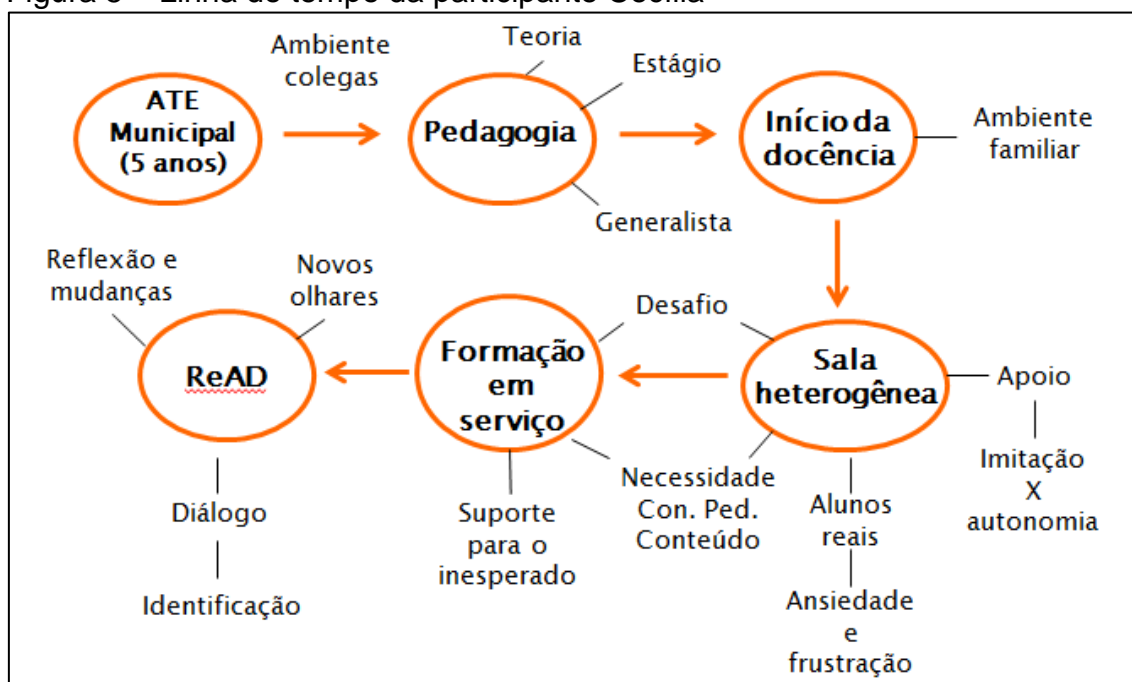
Quanto às citações diretas dos dados, esclarecemos que estão referenciadas da seguinte forma: Nome fictício da participante, Conteúdo da Atividade, Número da Atividade, Ferramenta utilizada para realização da Atividade. Quando a citação for referente à Atividade Avaliativa Final, a referência será: Nome fictício da participante, seguido da descrição “Atividade Avaliativa Final, Tarefa”. No caso da Narrativa Reflexiva, a citação será referenciada do seguinte modo: Nome fictício da participante, seguido da

descrição “Narrativa Reflexiva”. Esclarecidos os procedimentos, apresentamos a seguir os percursos formativos de Cecília, Fabiana, Lúcia, Rita e Simone.

#### 4.1. O percurso de Cecília

A participante Cecília tem 39 anos e reside na cidade de São Paulo. Kursou Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior da Região Metropolitana de São Paulo, concluindo o curso em janeiro de 2015. No mês seguinte, ingressou na rede municipal, em uma turma de 5º ano, em virtude de aprovação em concurso público realizado em 2014. Em 2016, ingressou também como docente efetiva na rede estadual de ensino, acumulando os dois cargos. Anteriormente, trabalhou como auxiliar técnica de educação na rede municipal, na mesma escola em que ingressou como docente. A trajetória de Cecília está representada na Figura 5:

Figura 5 – Linha do tempo da participante Cecília



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às **experiências prévias e escolha da docência**, Cecília relata, ao iniciar sua apresentação no ambiente virtual, que sua escolha pelo

curso de Pedagogia se deu quando atuava como auxiliar de educação em uma escola da rede municipal de São Paulo:

Exerço a função docente há 1 ano e 3 meses. Tudo começou quando prestei concurso pra ATE – auxiliar técnico de educação – da Prefeitura Municipal de São Paulo (inspetor de alunos), exerci essa função numa escola da periferia de São Paulo por 5 anos, me identifiquei com a escola e com alunos, durante esses anos que trabalhei como Inspetora, aprendi muito com profissionais dedicados e comprometidos da unidade em que trabalhei, por ver esses exemplos de comprometimento decidi cursar a Pedagogia, fui encorajada por todos na Unidade (Cecília, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Podemos observar, dentre os aspectos mencionados, que a escolha pela docência se deu no decorrer do exercício profissional como técnica educacional. O contato com a docência no ambiente escolar permitiu uma aproximação com o cotidiano do trabalho pedagógico que, somada à relação estabelecida com os professores em seu ambiente de trabalho, motivou Cecília a cursar Pedagogia. Assim, os colegas foram referências que marcaram sua vivência no ambiente escolar e influenciaram sua escolha.

Quanto à **realização do curso de licenciatura**, Cecília ressalta sua importância e a identificação com a área:

Concordo com você, o curso de pedagogia realmente é muito especial, nele aprendemos não só teorias, mas através do estágio supervisionado, conhecemos de perto esse mundo da sala de aula, e assim podemos comprovar nossas escolhas e foi através do estágio que tive a certeza que minha escolha de ser Professora/educadora estava correta, e que a cada dia me empenharia em me tornar uma profissional muito melhor (Cecília, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, Cecília se refere aos conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, menciona o contato com a prática por meio das atividades de estágio, que lhe possibilitaram aproximar-se do espaço de trabalho docente. Assim, mesmo já tendo familiaridade com o ambiente escolar como auxiliar de educação, revela um novo reconhecimento da escola, agora sob a perspectiva docente. Ao mesmo tempo, a experiência de estágio que vivencia lhe permite

ratificar a decisão tomada. Todavia, ainda que reconheça em seu curso a presença de conhecimentos teóricos e a vivência da prática, Cecília salienta a dificuldade que os cursos de formação inicial – nesse caso os cursos de Pedagogia – apresentam, em termos curriculares, diante das demandas formativas:

Minha formação na licenciatura foi de extrema importância para o exercício de minha profissão, através dos professores, palestras, seminários e pesquisas, aos poucos fui agregando o conhecimento necessário para o exercício da função. Porém, ao iniciar em sala de aula, percebi que faltava muito conhecimento ainda para me completar enquanto profissional, as ansiedades me consumiam e percebi que a faculdade te prepara de uma maneira generalista procurando atender a multiplicidade das várias áreas do pedagogo (Cecília, Narrativa Reflexiva).

Embora avalie positivamente sua formação inicial, Cecília revela certo grau de insatisfação quando percebe que as aprendizagens da licenciatura são insuficientes para atender às demandas profissionais em sua totalidade. Aqui percebemos dois aspectos relacionados às suas concepções sobre a formação inicial. Primeiramente, a descoberta de que a licenciatura não a formou de modo completo nos permite observar que Cecília possivelmente tinha essa expectativa ao realizar a formação inicial, trazendo uma compreensão de que esta seria suficiente para prepará-la. No entanto, já no início de sua carreira ela percebe que tal compreensão estava equivocada, o que a deixa em um quadro de ansiedade muito grande. Por outro lado, traz à tona uma reflexão muito pertinente ao apontar a dificuldade enfrentada nos cursos de Pedagogia para corresponder à multiplicidade de funções do pedagogo. Para ela, a consequência disso é uma formação generalista, que aborda diversos tipos de conhecimento, porém sem aprofundá-los de modo suficiente. Tais reflexões apresentadas indicam que, na concepção de Cecília, a formação inicial ideal seria aquela que capacita da maneira integral, contemplando a totalidade de conhecimentos necessários para a docência. Essa expectativa contribui para dificultar seu processo de **início da docência** e vem juntar-se às constatações acerca de sua primeira turma:

Era uma turma bem falante, ativa e comunicativa, porém uma turma bem mista, alguns alunos tinham bom desenvolvimento, outros apresentavam certa dificuldade na aprendizagem, o que para mim foi um desafio, pois se [a] sala não era uniforme, meu ensino também não poderia ser, era o momento de colocar em prática todo o aprendizado dos 4 anos de faculdade, e com certeza esse foi o maior de todos os desafios. Mas com o tempo e boa vontade consegui encontrar um equilíbrio na minha prática, para assim trabalhar levando em consideração as dificuldades dos meus alunos (Cecília, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Nesse excerto, Cecília traz um elemento inerente à base de conhecimento para o ensino – considerar as características dos alunos e seu contexto. Ao ingressar na docência, ela se dá conta de que não seria possível desenvolver uma prática uniforme a todos os alunos, sem considerar suas especificidades e dificuldades. A ênfase ao caráter heterogêneo de sua primeira turma denota certa surpresa, traduzida em seus relatos sob a forma de “desafio”. Cecília parece não esperar que isso acontecesse e retoma esse fato em alguns momentos, até mesmo após a finalização da ReAD, em sua narrativa reflexiva: “Por exercer a função numa sala heterogênea, senti muita dificuldade em lidar com os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, em muitos momentos me senti frustrada, por não conseguir atingir esses alunos” (Cecília, Narrativa Reflexiva). Neste trecho, fica evidente o impacto causado pela situação inesperada, levando-a a sentir-se frustrada por não atingir rapidamente o objetivo a que se propôs, de fazer com que todos os alunos aprendessem. Observamos que esse conhecimento acerca do respeito ao ritmo dos alunos é fruto de um aprendizado que ocorre no decorrer da prática, o que é percebido aos poucos por Cecília, levando a mudanças em concepções que ela apresentava até então, mediante a experiência vivenciada:

[..] minha ansiedade me prejudicou em muito minha performance em sala de aula, pois minha vontade de ensinar era envolta por uma urgência de transmitir os conteúdos o mais rápido possível, pois, no meu entender quanto mais conteúdo, mais aprendizado, o que não é verdade, pois a QUALIDADE sempre deve ser superior à Quantidade, e que é a sua turma que dita o ritmo de seu ensino, pois devemos levar em conta a imaturidade do aluno para entender determinados

conteúdos e que cabe ao professor desenvolver métodos para alcançar seu aluno. Mas o tempo e a vivências nos ensinam a trabalhar na medida certa cada conteúdo ou atividade (Cecília, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Ao analisar sua mudança de postura, Cecília atribui à ansiedade as suas tentativas de desenvolver um ensino carregado de conteúdos. Essa ansiedade em ver a aprendizagem e os resultados confronta-se com a realidade constatada em sala. Os alunos ideais, possivelmente presentes nas expectativas de Cecília, são substituídos pelos alunos reais, que apresentam graus de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem diferenciados. Um aspecto interessante é que essa aprendizagem a partir da primeira experiência é utilizada por Cecília em outras situações. Observamos aqui um processo de redefinição da identidade profissional docente de Cecília, que leva a mudanças na sua postura em relação ao ensino dos conteúdos. Esta mudança foi ocasionada diante da situação vivenciada em sala de aula e da reflexão sobre essa situação, que gerou aprendizagens e se configurou como uma experiência formativa, sendo para ela tão significativa que se tornou base para refletir e orientar ações futuras. No decorrer das atividades podemos perceber esse movimento, como ao dialogar com outra professora iniciante – a participante Fabiana – sobre o trabalho em duplas voltado à alfabetização:

Olá Fabiana! O trabalho com duplas de hipóteses diagnósticas diferentes é muito proveitoso, pois os saberes diferentes são uma forma poderosa de fazer todos aprenderem. Para tanto, é preciso que antes de iniciar uma atividade se faça um diagnóstico para se verificar o que cada um sabe sobre o tema em questão. Só então planejar as situações de interação (Cecília, Planejamento e Avaliação, nº 3.1, Fórum).

Cecília vale-se do fato de que os alunos apresentam graus de aprendizagem diferenciados e ressalta que esse fator pode contribuir nas práticas voltadas à alfabetização. O olhar mais atento aos alunos também fica evidente ao dialogar com uma licencianda:

Concordo com você Camila, devemos revisitar o nosso plano, pois devemos adaptar nossas estratégias à necessidade dos nossos alunos, pois dessa maneira a aula se torna muito mais



produtiva e interessante, ou seja, as mudanças de percurso são bem-vindas (Cecília, Planejamento e Avaliação, nº 3.1, Fórum).

Neste excerto, observamos que Cecília enfrenta de modo positivo as alterações que se fazem necessárias em sua prática. Observamos que seus conhecimentos vão se ampliando à medida que reconhece a diversidade de seus alunos e passa a observar os saberes que trazem consigo, buscando articulá-los aos objetivos estabelecidos em seu planejamento:

Com certeza enquanto professores, devemos diversificar nosso plano de ensino de acordo com as necessidades de nossa turma. E quanto mais rica for nossa estratégia mais benefício trará para nossos alunos. E por mais bem fundamentado que seja o planejamento escolar, o professor precisa ter consciência de que alguns imprevistos podem surgir ao longo do ano letivo (e esses sinais não devem ser ignorados). É importante que haja uma avaliação constante do processo de ensino, com o educador sempre alerta para diagnosticar obstáculos encontrados e medir o ritmo de avanço das atividades sobre os temas programados. Pois a sala de aula é um ambiente vivo e deve se levar em conta o que os que os alunos trazem de notícias, informações e dúvidas, isso sendo relacionado ao conteúdo produz muito efeito na aprendizagem (Cecília, Planejamento e Avaliação, nº 3.1, Fórum).

Percebemos, por meio dos relatos, a evolução na prática de Cecília: a princípio surpreendida por uma sala heterogênea e frustrada por não atingir igualmente a todos os alunos, encara a situação como um desafio a ser enfrentado e, mediante as experiências vivenciadas a partir disso, percebe essa diversidade como um elemento positivo, potencializador da aprendizagem, culminando na compreensão de que todos os alunos também trazem conhecimentos que podem ser explorados em sala e contribuir para orientar ou redirecionar o planejamento pedagógico. Trata-se aqui de uma ampliação da base de conhecimento de Cecília, que só foi possível a partir de sua ação docente. A ansiedade inicial, relatada como algo muito forte, que a consumia, parece ser substituída pelo pensamento reflexivo, evidente neste trecho, quando se refere à importância das ações de planejamento:

O planejamento é de suma importância para traçar o que vamos ensinar e qual será esse processo de ensino, e assim nosso trabalho terá uma sequência, e assim acompanhar o desenvolvimento do meu aluno, e quando necessário resgatar aquilo que não foi alcançado com êxito pelos alunos, fazendo com que nós professores possamos rever nossa prática e realmente ser um mediador de aprendizagem [...]. Para que um planejamento seja bem sucedido deve ter clareza e objetividade, bem como constante atualização do plano periodicamente, conhecimento dos recursos disponíveis da escola, noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado (Cecília, Planejamento e Avaliação, nº 3.1, Fórum).

Podemos observar que a preocupação com as dificuldades apresentadas pelos alunos permanece, mas agora estas passam a ser consideradas como um dado a partir do qual ela avalia sua prática e busca novas estratégias, tendo em vista os objetivos estabelecidos. A transformação identitária de Cecília pode ser observada por meio de seu comprometimento crescente em relação à docência. Seus questionamentos acerca da prática e a busca de alternativas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos revelam a consciência desse compromisso.

Outra questão presente nos relatos de Cecília é a dificuldade em trabalhar com conteúdos não abordados ou pouco abordados na graduação e que, no cotidiano profissional, são necessários:

Discutir esse tema [diversidade] na faculdade ajuda muito no cotidiano da sala de aula, inclusive acredito que esse assunto merece ser muito abordado na faculdade, pois faz parte do cotidiano escolar, isso prepararia o professor para lidar com problemas parecidos quando estivesse em sala de aula, eu mesma tive poucas aulas que abordassem o tema diversidade (Cecília, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

Nesse caso, Cecília reconhece que essa deficiência na formação inicial tem impactos em seu trabalho diário, pois lhe faltam conhecimentos para lidar com situações relacionadas a essa questão. Novamente, volta-se para o curso de licenciatura, identificando conhecimentos que lhe fazem falta em sala de aula. Em relação aos conhecimentos que considera necessários para a docência, Cecília faz uma reflexão interessante:

[...] transmitir para pessoas diferentes o que muitas vezes nem dominamos por completo é muito difícil, pois exige muito mais que conhecer o assunto, exige conhecer sua turma e se adaptar a ela, exige ferramentas e recursos que a falta de experiência não nos permite executar [...]. Isso nos leva a ter em mente que o desenvolvimento profissional do professor requer outras condições para que ele possa adquirir e rever concepções sobre si mesmo e sua profissão e construir novas e melhores práticas para conseguir exercer plenamente a docência (Cecília, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Nesse trecho, podemos identificar os diversos elementos que compõem a base de conhecimento para o ensino: conhecimento do conteúdo geral – “conhecer o assunto”; conhecimento do conteúdo pedagógico – “conhecer sua turma e se adaptar a ela”; e conhecimento pedagógico do conteúdo – “ferramentas e recursos que a falta de experiência não nos permite executar”. Mesmo sem classificar diretamente como base de conhecimento, Cecília apresenta uma compreensão acerca dos saberes docentes necessários para uma boa prática. Diante disso, reconhece a necessidade de condições para que o professor possa refletir sobre suas concepções e sobre sua prática, proporcionando assim o seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva profissional da docência está presente nos relatos de Cecília e parece fundamentar sua concepção sobre a docência, fornecendo-nos elementos caracterizadores de sua identidade profissional, influenciada pelas vivências na formação inicial e no início da docência:

Exerço a função docente há 1 ano e 3 meses [...]. Neste curso eu busco enriquecer meus conhecimentos para exercer minha função com responsabilidade (Cecília, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

O que me preocupa hoje na formação docente é a banalização da profissão (Cecília, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

[...] Foi através do estágio que tive a certeza que minha escolha de ser Professora/educadora estava correta, e que cada me empenharia em me tornar uma profissional muito melhor (Cecília, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Iniciar minha vida profissional num ambiente receptivo e bem conhecido por mim me ajudou bastante (Cecília, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Minha formação na licenciatura foi de extrema importância para o exercício de minha profissão (Cecília, Narrativa Reflexiva).

Podemos observar, nos trechos apresentados, que Cecília utiliza os termos “função”, “profissão”, “profissional”, revelando sua concepção acerca da docência como uma atividade de natureza profissional.

Outra questão que merece atenção e parece incomodar Cecília é a dificuldade em desenvolver uma prática que considere ser autenticamente sua. Ao discutir a fase inicial da docência com os colegas no fórum, fundamentando-se em um estudo teórico proposto, faz a seguinte reflexão:

Analisando o texto<sup>46</sup> me deparei com as experiências vividas por mim no meu primeiro ano de docência, o texto cita entre as principais dificuldades sentidas nesse momento é a prática da imitação acrítica de condutas de outros professores, isso acontece pois sempre buscamos um referencial, entendo que isso faz parte da construção da nossa docência, uma vez que as universidades não nos capacitam integralmente para enfrentar a realidade da sala de aula composta por alunos tão diferentes, com vivências e conhecimentos prévios tão diversos, isso nos intimida, então é normal o docente buscar um referencial, mas isso em algumas situações atrapalha, pois passamos tempo demasiado imitando outros ao invés de fazermos nossa prática (Cecília, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Nesse excerto observamos um dilema vivenciado por Cecília: de um lado, sente-se insegura por constatar a limitação de sua formação que, segundo ela, não a preparou para atuar no contexto da sala de aula; de outro lado, demonstra incômodo por imitar os colegas, considerando que não está desenvolvendo um trabalho que lhe seja próprio. Apresenta um conflito pessoal, ligado à construção de sua identidade docente. Podemos observar que Cecília vai construindo a identidade de si na relação com o outro, ao mesmo tempo em que busca desenvolver um modo próprio de ser professora. Para ela, é fundamental desenvolver a autonomia, mas ao mesmo tempo se encontra vulnerável – não se sente segura, demonstra o receio em tomar decisões equivocadas e reconhece a importância do trabalho em colaboração com seus pares. A colocação de Cecília também parece indicar que a imitação

---

<sup>46</sup> Cecília refere-se ao texto proposto para estudo na Atividade 2.2: LIMA, E. F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem** • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, Jan.-Jun. 2007.

dos colegas se faz necessário para suprir uma lacuna deixada pela formação inicial. Além disso, o ato de imitar é visto como algo inevitável, uma vez que o professor, ao iniciar sua carreira, necessita de um referencial prático, algo que a formação inicial não consegue oferecer. É interessante notar que, para Cecília, a imitação se opõe à autonomia docente. Nesse momento, ela não considera o fato de que a escolha por imitar este ou aquele professor passa também por uma decisão individual, para a qual influem todas as suas concepções pessoais sobre a docência e sobre o que seria uma prática ideal. Desse modo, mesmo imitando práticas de seus colegas, ela o faz à sua maneira, mas isso não é percebido, o que causa um desconforto. Cecília ainda não se vê como uma profissional autônoma.

Quanto à relação com os colegas, Cecília relata ter apoio de seus pares que, na verdade, já eram seus parceiros de trabalho. Esse é um ponto importante na trajetória de Cecília, pois ela iniciou a docência na mesma escola onde atuava como auxiliar de educação:

Iniciar minha vida profissional num ambiente receptivo e bem conhecido por mim me ajudou bastante, pois os colegas professores me ajudaram muito neste início, com dicas e atividades apropriadas para o meu 5º ano (Cecília, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Trata-se de um contexto favorável para Cecília, pois a realidade vivenciada já lhe era familiar e apresentava uma boa relação com seus pares. Mesmo diante deste cenário, ela vivencia os sentimentos de frustração e ansiedade, porém analisa de maneira positiva as dificuldades em seu cotidiano:

Claro que [a] falta de experiência em alguns momentos dificultou meu ensino, mas consegui controlar minha ansiedade e ter a consciência de que cada dia tem seu valor, e que embora não consigamos mudar o mundo da noite para o dia, o pouco que fazemos, o quanto conseguimos atingir nossos alunos já é por si só uma grande conquista. E apesar de todas as dificuldades, finalizei meu primeiro ano em sala de aula muito realizada. Embora o exercício da docência seja uma luta diária, estou certa que dando o nosso melhor com certeza faremos a diferença na vida dos nossos alunos, por isso devemos nos empenhar cada dia mais, buscando novos

saberes e colocando-os em prática na nossa sala de aula (Cecília, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Após superar a ansiedade inicial, Cecília apresenta uma visão bastante realista das situações que vivencia e demonstra maior aceitação diante das circunstâncias, mesmo que o resultado atingido não corresponda exatamente ao esperado. Sente-se satisfeita com aquilo que consegue fazer em sala e reconhece sua evolução, destacando que é essencial aprender constantemente, o que revela uma visão acerca de sua própria formação como algo processual, contínuo, agregando novos conhecimentos. A referência aos novos saberes é melhor detalhada quando Cecília dialoga com a tutora sobre a **realização de atividades formativas posteriores à licenciatura:**

Devemos sim buscar formação continuada para nos ajudar a lidar com situações inusitadas em sala de aula, que exige de nós preparo para contribuirmos com o desenvolvimento pedagógico e cidadão de nossos alunos, não contribuiremos em nada com eles se tivermos pouco a acrescentar, vejo colegas fazerem vista grossa para certas situações de discriminação e preconceito em suas salas de aula, algumas vezes por não se sentirem preparados para lidar com tal situação (Cecília, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

Observamos, nesse excerto, que Cecília passa a avaliar a postura de seus pares diante de determinadas situações, ao considerar que o despreparo não pode ser justificativa para omissão. Diante disso, traz à discussão a formação em serviço – por ela denominada formação continuada – como alternativa para agregar novos conhecimentos que se fizerem necessários no cotidiano escolar. Cecília considera essencial essa formação após o início da docência, pois torna-se um suporte para o desenvolvimento da prática docente cotidiana e os desafios que ela traz. Também ressalta sua contribuição para o processo de reflexão sobre a própria prática e a necessidade de estarmos sempre atentos à postura adotada em sala de aula. Vemos também nesse trecho um dos aspectos que parece preocupar Cecília: as situações inesperadas. Em vários momentos, no decorrer das atividades da ReAD, ela menciona a dificuldade em lidar com imprevistos, a falta de preparo diante de

novos problemas e, no caso desse excerto, a formação em serviço como suporte para lidar com “situações inusitadas”.

Quanto à **participação na ReAD**, Cecília afirma que sua expectativa inicial era dialogar sobre as questões relacionadas ao trabalho docente:

Minha expectativa para o curso era participar de discussões sobre a complexidade da docência, esse tema que exige cada vez mais de todos os docentes, para que tenhamos uma prática promissora, comprometida e que possibilite um ensino / aprendizagem de qualidade (Cecília, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Desse modo, a busca de espaço para dialogar sobre seu trabalho foi um fator que levou Cecília a aderir à proposta formativa da ReAD. Ao apresentar sua avaliação final, destaca que, em determinados momentos, pôs-se a refletir sobre sua própria prática, modificando-a quando necessário:

As situações problemas apresentadas no decorrer do curso muitas vezes me fizeram revisitar minha prática e efetuar alterações necessárias, o que contribuiu para a aprendizagem dos alunos [...]. Com toda certeza minhas perspectivas foram alcançadas, o curso enriqueceu minha prática, através das situações problemas, das experiências dos colegas, das produções textuais, planos de aula, bem como a reflexão nos planos apresentados, repensar a educação sob o ponto de vista de outros foi estimulante, e a troca de experiências com docentes de realidades tão diversas nos incentiva a melhorar cada vez mais minha prática (Cecília, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Cecília considera que suas expectativas foram atingidas, com destaque para o fato de que as aprendizagens proporcionadas de diferentes formas – discussões, produções, casos de ensino – repercutiram diretamente em sua prática pedagógica. Podemos observar ainda a contribuição, atestada por Cecília, do diálogo intergeracional, que lhe possibilitou refletir a partir de outra perspectiva. Este aspecto é retomado por Cecília na narrativa reflexiva escrita após a conclusão da ReAD. Nela, Cecília ressalta o fato de que, ao longo das atividades da ReAD, identificou-se nos relatos de seus colegas, descobrindo que as dificuldades vivenciadas por ela também estavam presentes na trajetória de outros:

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

Até o momento em que se torna participante da ReAD, Cecília atribuía a si mesma a causa das dificuldades que vivenciava, considerando que se tratava de uma “deficiência profissional”. No entanto, no decorrer das atividades, ela percebe que a causa não se encontrava na esfera pessoal, uma vez que se depara com colegas na mesma situação. Quando isso ocorre, passa a olhar para o fato como resultado de um “despreparo”, algo mais amplo, de natureza coletiva, cuja causa se encontrava na formação em si e não no indivíduo formado. Diante dessa constatação, Cecília consegue vislumbrar, na formação e no diálogo, formas de superar esta dificuldade, demonstrando uma postura de iniciativa em relação à busca de seu desenvolvimento profissional. Refere-se de modo específico ao diálogo intergeracional ao destacar a “contribuição de professores mais experientes”. Este diálogo também é evidenciado ao dialogar com a tutora e com os colegas de grupo:

Suas colocações são válidas e me fazem refletir no papel que nós, docentes iniciantes ou não, exercemos junto ao estagiário e até mesmo para com nossos alunos, pois podemos influenciar positivamente ou não na construção do perfil do “futuro professor”. Por esse motivo devemos procurar de maneira ética e profissional, para que consigamos contribuir para uma boa formação do futuro colega, auxiliando tanto na postura em sala de aula, como na elaboração antecipada de atividades e conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, para que o educando possa tirar o máximo proveito das atividades trabalhadas e para que possamos ver e rever qual habilidade queremos que nossos alunos desenvolvam com tal atividade (Cecília, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Aqui, Cecília reflete sobre a importância do diálogo entre os professores iniciantes e os licenciandos que adentram o espaço escolar como estagiários. Pondera que a relação estabelecida entre professor e estagiário é fundamental para a formação deste e que a contribuição do professor torna-se uma questão



ética. Vemos, assim, que o diálogo intergeracional online estabelecido por meio da ReAD possibilitou a Cecília conhecer o trabalho de colegas provenientes de contextos diversos, além de colocar-se no lugar do outro – nesse caso o licenciando ou estagiário – e perceber quais atitudes suas podem contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de seus pares ou futuros colegas de profissão. Representou, desse modo, um caminho para romper com o individualismo e a solidão que muitas vezes caracterizam o início da docência.

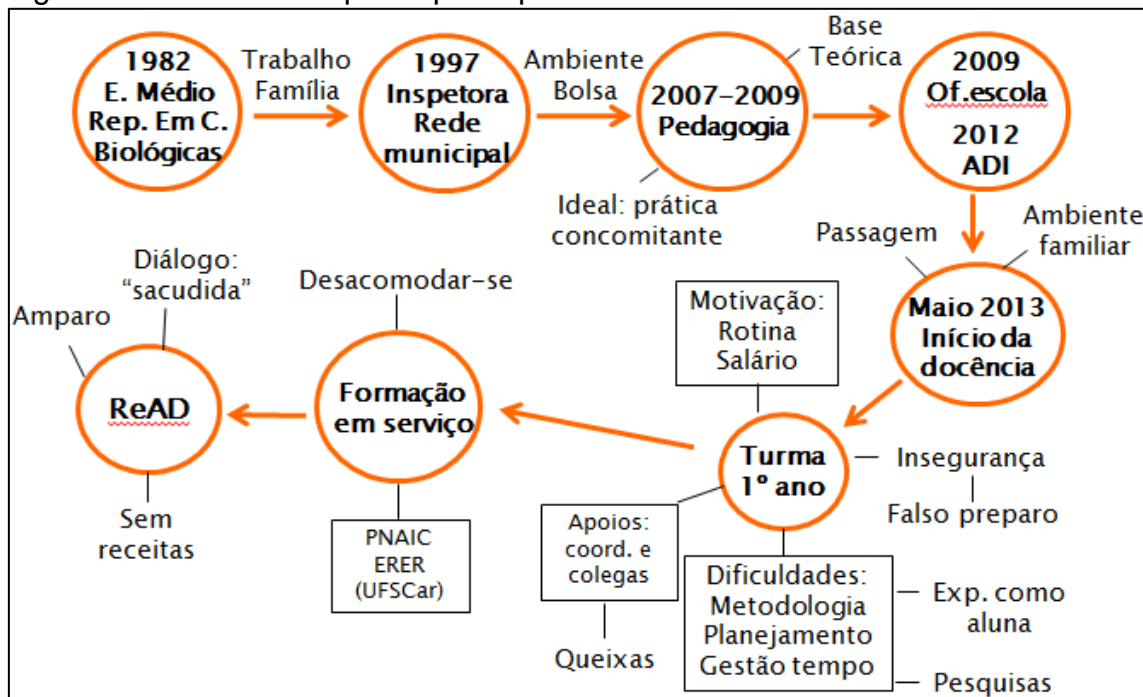
De um modo geral, as colocações de Cecília nos levam a constatar que a participação na ReAD proporcionou a ampliação dos seus conhecimentos, a análise de práticas por meio de estudos de caso e o contato com as práticas de seus colegas participantes por meio do diálogo intergeracional. Isso lhe possibilitou efetuar modificações da própria prática, identificar-se com o outro e com suas dificuldades e realizar uma análise de si mesma a partir de novas perspectivas.

#### **4.2. O percurso de Fabiana**

A participante Fabiana tem 51 anos e reside no município de Porto Ferreira, interior do estado de São Paulo. Em 1982, logo após terminar o Ensino Médio, desejava cursar Ciências Biológicas e Agronomia em uma instituição pública, mas não foi aprovada no exame vestibular. Diante disso, desistiu de cursar o ensino superior e ingressou no mercado de trabalho. Atuou como inspetora de alunos na rede municipal de ensino por 10 anos. Diante da possibilidade de cursar Pedagogia por meio de uma bolsa de estudos parcial oferecida pela prefeitura a seus funcionários, ingressou no curso de Pedagogia em 2007. Concluiu o curso no final do ano de 2009, em uma instituição de ensino superior privada. Nesse mesmo ano passou a atuar como Oficial de Escola, realizando a função de secretária escolar até o ano de 2012, quando foi aprovada em outro concurso da rede municipal e tornou-se Atendente do Desenvolvimento Infantil. Em 2013, diante da aprovação em novo concurso, efetivou-se como docente da rede municipal, optando por uma sala de 1º ano

do Ensino Fundamental, em virtude do contato profissional que já havia tido com a Educação Infantil. A opção por atuar junto a uma turma de 1º ano se manteve nos anos de 2014, 2015 e 2016. A trajetória de Fabiana está representada na Figura 6:

Figura 6 – Linha do tempo da participante Fabiana



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as reflexões de Fabiana acerca de suas **experiências prévias e escolha da docência**, verificamos claramente que a docência surgiu em sua vida como uma segunda opção, muitos anos depois da tentativa de cursar Ciências Biológicas. Fabiana afirma identificar-se com o ambiente escolar desde pequena, mas não desejava ser professora, embora sua avó a incentivasse:

Sempre gostei da escola. Eu morava no sítio e levantava por volta das cinco horas da manhã para tomar o ônibus e retornava lá pelas treze e trinta. Apesar de todo esse sacrifício eu não faltava à aula de forma alguma. Meu sonho era cursar uma universidade pública. Nesta época não passava pela minha cabeça ser docente. Minha querida avó sempre me aconselhou a cursar o magistério, mas o segundo ano deste curso era no período da tarde e isso o tornava inviável para mim, pois não tinha condução neste horário. Então optei pela área de Ciências Biológicas, para depois fazer Agronomia. Não

consegui ingressar em uma universidade pública. Acabei desistindo e fui trabalhar. Mais tarde me casei e tive dois filhos (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Notamos nesse excerto que, por um momento, Fabiana considerou cursar Magistério por influência familiar, mas as condições objetivas não lhe permitiram. Revela também o desejo de ingressar na universidade, embora não tivesse a intenção de cursar uma licenciatura. No entanto, ao finalizar o Ensino Médio, não é aprovada e resolve ingressar no mercado de trabalho. Convém observar que a época em que isso ocorreu – anos 1980 – foi anterior às políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior, implementadas nos anos 2000.

Mesmo sem expressar uma identificação direta com a docência, Fabiana revela ter imagens prévias sobre a figura do professor, baseando-se em suas experiências como aluna:

Sou do tempo em que o professor era respeitado, muitas vezes temido pelos alunos, devido ao autoritarismo que exercia. Naquela época ser professor era uma profissão importante e valorizada por todos (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

O respeito e a valorização do professor são aqui associados à sua postura autoritária, que causava temor e imprimia um ar de seriedade ao trabalho que realizava, sendo por isso reconhecido. Diante dessa observação, Fabiana relata sua experiência posterior, atuando como inspetora de escola por dez anos na rede municipal de ensino. É nesse contexto que surge a possibilidade de cursar o Ensino Superior, mediante o financiamento parcial pela prefeitura. Assim, sua decisão fundamentou-se, inicialmente, na viabilidade financeira proporcionada pela bolsa de estudos parcial:

Em 2007 o prefeito da cidade ofereceu uma bolsa de estudos aos funcionários no valor de 60% da mensalidade. Vi aí a chance de cursar uma faculdade. Como trabalhava com alunos e professores, optei por fazer o curso de Pedagogia. (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Vemos que a escolha pelo curso de Pedagogia foi influenciada pela trajetória profissional de Fabiana, pois já estava inserida no ambiente escolar. Isso mostra o quanto as experiências vivenciadas influenciam o processo de tomada de decisão e podem contribuir para direcionar um percurso. Desse modo, Fabiana ingressa, no ano de 2007, como licencianda em Pedagogia.

Ao refletir sobre a **realização do curso de licenciatura**, Fabiana pondera que este proporciona conhecimentos fundamentais, mas que não são suficientes para o exercício profissional:

A formação inicial nos dá a base para iniciarmos na docência, mas só a prática, novas formações, troca de experiências com os pares é que contribuirão para que possamos estar desenvolvendo um trabalho cada vez melhor (Fabiana, Análise de Plano de Ensino, nº 3.3, Fórum).

Vemos que a prática pedagógica, a formação continuada e o diálogo com os pares são os elementos apontados por Fabiana como essenciais para o aprimoramento do trabalho docente. Uma formação ideal, em sua perspectiva, deveria articular de modo mais efetivo os conhecimentos teóricos e a vivência de situações práticas contextualizadas:

A formação inicial – licenciatura – é a base da nossa formação, embora seja de muita teoria e pouca prática. O ideal para uma formação inicial seria você conciliar a faculdade em um período e estar em uma sala de aula no outro, durante toda a formação (Fabiana, Narrativa Reflexiva).

De fato, essa observação de Fabiana nos remete às concepções que fundamentam a inserção da prática como componente curricular nas peças normativas que regulamentam a formação de professores no Brasil. O que sua reflexão nos indica é o distanciamento das situações concretas de trabalho nos cursos de formação, o que pode contribuir para gerar idealizações da prática nem sempre condizentes à realidade. Essa observação de Fabiana parece relacionar-se à situação por ela vivenciada ao término do curso de Pedagogia:

Ao término do curso temos a sensação de estarmos preparados para encarar uma sala de aula, mas no momento em que assumimos, percebemos que toda essa teoria não é suficiente para darmos conta do trabalho. Deparamo-nos com uma diversidade de alunos que não aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma, com comportamentos inadequados, falta de limites, famílias ausentes na vida escolar dos alunos. Falta-nos experiência para lidar com todos esses desafios (Fabiana, Narrativa Reflexiva).

Nesse excerto, a formação inicial é confrontada com os desafios da prática. O que leva a esse quadro? Por que a formação inicial parece não conectar-se aos desafios impostos pela prática profissional? O relato de Fabiana denota uma dificuldade em encontrar nos conhecimentos construídos durante a graduação as bases para analisar as situações vivenciadas e tomar as decisões necessárias. Sua surpresa diante dos desafios enumerados nos levar a indagar se tais aspectos não são abordados no decorrer da formação inicial. O choque que relata ao ingressar em sala de aula revela que suas expectativas em relação ao início da carreira eram muito diferentes da realidade que lhe é descortinada. Assim, embora relate sentir-se preparada para o **início da docência**, Fabiana se surpreende com seu contexto inicial de trabalho e isso interfere em sua segurança. Nesse momento, alguns fatores relacionados às condições de trabalho contribuem para que ela enfrente esse novo desafio: “As expectativas financeiras foram as melhores, também ficaria menos tempo fora de casa e foi isso que me fortaleceu para vencer o medo e a insegurança para enfrentar uma sala de aula” (Fabiana, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

No entanto, mesmo diante de condições de trabalho melhores, Fabiana enfrenta dificuldade diante da falta de uma experiência prévia que lhe preparasse para os desafios encontrados:

Assumi a sala em maio de 2013 e me deparei com a primeira dificuldade: até então não havia sido feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados. Fiquei aflita, pois não sabia por onde começar. Minha sorte foi que este planejamento deveria ser feito por série e pude contar com a ajuda das colegas de série. Outra dificuldade que tive foi conciliar o tempo pedagógico com a rotina, passava muito rápido. Na sala de aula eu tinha alunos bons, mas também aqueles com muita

dificuldade e a minha maior preocupação era garantir que estes alunos também pudessem evoluir (Fabiana, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Nesse excerto, podemos observar elementos de diferentes naturezas: questões relacionadas ao planejamento, à organização e gestão do tempo, ao momento do ano letivo em que se deu o início da docência, à metodologia mais adequada para atender às necessidades apresentadas pelos alunos. Diante da necessidade de uma resposta rápida diante de situações novas e inesperadas, Fabiana recorre às suas vivências anteriores:

A insegurança pelo novo e desconhecido foi muita o que me levou a optar pela escolha do primeiro ano, devido ao curto contato que tive com a educação infantil. Sem experiência nenhuma, procurei trabalhar de acordo com que aprendi na primeira série. Recebi também algumas orientações da coordenadora pedagógica, mas que não dispunha de muito tempo para nós professores, devido a inúmeros problemas enfrentados pela escola que é de periferia. Nesse primeiro ano de docência o que mais me fez falta foi de *feedback*, não sabia se meu trabalho estava de acordo ou não (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Observamos aqui algo muito interessante: Fabiana está ciente de que se trata de uma escola da periferia, que apresenta os desafios relacionados ao seu contexto e opta por fazer parte do corpo docente dessa escola, por já ser um ambiente familiar para ela. Do mesmo modo, a escolha da turma é pautada pelas suas experiências profissionais anteriores com a Educação Infantil. Desse modo, o primeiro ano do Ensino Fundamental é aquele que, para ela, apresenta mais semelhanças com o contexto da Educação Infantil, que já lhe era familiar. No entanto, mesmo com sua vivência profissional na Educação Infantil, Fabiana recorre às suas experiências como aluna do Ensino Fundamental e busca reproduzir a metodologia adotada por sua professora quando cursou a 1ª série. Nesse momento, relata ter um apoio da coordenação pedagógica, mas o considera insuficiente diante da proporção que os desafios representam. Constatamos que as primeiras referências utilizadas por Fabiana para iniciar seu trabalho estão assentadas em suas experiências prévias e no

apoio da coordenadora. Em nenhum momento Fabiana volta-se aos conhecimentos aprendidos durante a formação inicial. Eles parecem não apresentar relação nenhuma com a prática docente.

Outro aspecto que se destaca no excerto anterior é o fato de Fabiana lamentar pela ausência de uma devolutiva que lhe servisse de parâmetro para avaliar seu próprio trabalho, o que parece aumentar sua sensação de insegurança. O choque sofrido por Fabiana é demasiado forte, ainda mais se considerarmos que essas situações ocorrem em um ambiente que é familiar, o que ela atribui à sorte:

Tive muita sorte no meu início de carreira. Foram chamados vinte professores e nem todos conseguiram concluir o processo de admissão a tempo da primeira atribuição de aulas. Nesta primeira turma fui a sexta a escolher e consegui pegar a série que desejava e a escola que conhecia muito bem, pois havia trabalhado na secretaria desta por três anos (Fabiana, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Assim, embora tenha escolhido a escola e a turma para iniciar seu trabalho, as dificuldades se fazem presentes de modo intenso e ela sente a diferença das funções exercidas. As situações vivenciadas e os apoios recebidos por Fabiana podem ser observados com maior detalhamento quando ela relata sua primeira semana de trabalho:

A primeira semana foi crucial. Como peguei a sala em maio, os alunos estavam desde fevereiro com outra professora. Estavam acostumados com outra professora que tinha uma rotina bem diferente da qual eu intencionava trabalhar [...]. Do ponto de vista pedagógico eu sabia que o ponto de partida seria aplicar uma avaliação diagnóstica para verificar o que eles sabiam ou não. Temos que cumprir hora atividade na escola e na minha primeira sentei com a coordenadora para pedir orientações. Ela fez o seu papel orientando e até oferecendo uma pasta com modelos de atividades para o primeiro ano. Trabalhei conforme suas orientações iniciais. Registrava tudo que eu trabalhava no semanário, ao qual ela olhava de vez em quando. Passei a caminhar com minhas próprias pernas, pesquisava em livros, internet. Sentia que a coordenadora via com bons olhos o meu trabalho, mas isto não era o suficiente para mim, eu precisava que ela demonstrasse através de *feedback* no semanário. Não sei se por falta de

tempo, muitos problemas na escola, isso não acontecia (Fabiana, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

O primeiro desafio enfrentado é assumir a sala com o ano letivo em andamento, quando a turma já estava adaptada à rotina da professora anterior. Mesmo assim, Fabiana realiza a avaliação diagnóstica e para isso recorre ao auxílio da coordenadora. Esta lhe oferece apoio, mas, na perspectiva de Fabiana, de modo muito pontual, indireto e sem uma regularidade. A circunstância revela elementos inerentes ao processo de constituição da identidade profissional de Fabiana, uma vez que a situação vivenciada a impulsiona a buscar, por si mesma, novas fontes de conhecimento, a “caminhar com as próprias pernas”, expressão que, em seu relato, denota uma mudança de postura: a insegurança dá lugar à autonomia, à sensação de que ela é capaz de corresponder às demandas que o cotidiano da profissão lhe apresenta. Percebe que suas iniciativas passam a repercutir positivamente em seu trabalho por meio do reconhecimento da coordenação, porém não explicitamente. Isso a incomoda, pois necessita de uma confirmação do reconhecimento de seu trabalho, postura já apontada pela literatura como característica do início de carreira. Nesse sentido, destaca o valor do *feedback* para o desenvolvimento do professor iniciante, pois poderia lhe fornecer os parâmetros necessários para avaliar sua própria prática e realizar seu trabalho com maior segurança.

Além de todo esse movimento individual empreendido, Fabiana encontra apoio em colegas que atuavam com a mesma faixa etária:

Tive a sorte de poder contar com as orientações da professora do outro primeiro ano da tarde e da professora com a qual dividia sala (período da manhã). Mas isso só no início, pois cada sala tem um perfil e a minha não era igual à delas (Fabiana, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Embora reconheça a importância do apoio recebido das colegas, Fabiana pondera que uma mesma prática não se aplica exatamente da mesma forma em turmas diferentes. A troca de experiências com essas colegas parece ter contribuído para que ela tivesse maior segurança em tomar as próprias



decisões. Em outro momento, Fabiana faz uma reflexão muito interessante sobre a importância do apoio:

O acolhimento é fundamental, mas acredito que precisamos de algo mais, um acompanhamento maior do nosso desempenho na sala de aula. Não é assim com outras profissões? Somos iniciantes e trabalhamos com a formação de pessoas (Fabiana, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Fabiana demonstra uma postura exigente e coerente. Não atribui a si mesma a causa da insegurança e das dificuldades, fazendo uma leitura ampliada das situações. Desse modo, estabelece uma distinção entre acolher e acompanhar. Para ela, só o acolhimento não basta, pois ele não garante o suporte de que os professores em início de carreira necessitam. O apoio, em sua perspectiva, vai além do acolhimento, envolvendo um trabalho de acompanhamento mais constante, efetivo, algo que se faz necessário em função da natureza da ação docente, que é formar outras pessoas. Em outro momento, ao dialogar com outro professor iniciante, chega a dar exemplos de como poderia ser esse acompanhamento e novamente aponta para a necessidade de um *feedback*: “De fato o que precisamos é de pessoas que nos acompanhem de perto neste início de carreira, dando sugestões, assistindo nossas aulas, apontando eventuais erros” (Fabiana, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Quanto à fase de inserção docente que vivencia, à luz de um estudo teórico proposto em uma atividade da ReAD, Fabiana a descreve como um momento de “passagem”:

Dentre as principais características do início da docência explicitadas no texto destaco a passagem de estudante a professor, a insegurança, a solidão, processo de aprendizagem dos alunos (ansiedade), parâmetros. Quando éramos estagiários não tínhamos responsabilidade com a classe e agora, como professores, temos toda responsabilidade, pois o desempenho dos alunos depende da nossa atuação como profissional (inexperiente que seja), daí vem a insegurança, será que estou trabalhando a contento ou não, parece que estamos sozinhos, não temos o acompanhamento que

gostaríamos do coordenador da instituição, queremos que o nosso aluno aprenda rápido, não entendemos que a aprendizagem é um processo e que precisamos de parâmetros (Fabiana, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Nesse excerto, novamente Fabiana se queixa da ausência de um acompanhamento efetivo, que lhe forneça parâmetros para a autoavaliação. Traz à tona a pressa em ver os resultados de seu trabalho, pois estes seriam os indícios de que as ações desenvolvidas foram adequadas. Vemos também a presença de vários elementos apontados como característicos do início da docência: solidão, ansiedade, falta de apoio, insegurança. Todos esses elementos somam-se à consciência de responsabilidade relatada por Fabiana e compõem um quadro marcado por tensão e expectativas.

Nesse contexto, Fabiana aponta a dificuldade em utilizar os momentos de trabalho coletivo na escola para trocar experiências e obter o apoio de que necessitava. Ressalta, então a contribuição advinda da **realização de atividades formativas posteriores à licenciatura:**

Posso dizer que tive poucas trocas de experiência neste período, não havia tempo hábil para estas trocas. Nos HTPc<sup>47</sup> a diretora só passava recados. De lá para cá esse quadro não se modificou muito. A minha “salvação” foi a formação do PNAIC<sup>48</sup>, da qual participei nesses três anos. Posso afirmar que aprendi muito com essa formação. Foi muito importante a interação entre os professores participantes, trocas de experiências, novos conhecimentos (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

O momento coletivo da escola, que seria o espaço em potencial para que o desejado apoio se efetivasse, não corresponde às expectativas de Fabiana. Assim, encontra nos cursos de formação em serviço o espaço desejado para dialogar e desenvolver novas aprendizagens. Descobre nessa formação a “salvação”, algo que vem tirá-la da situação em que se encontra.

---

<sup>47</sup> HTPc é o Horário de Trabalho Pedagógico coletivo, voltado ao trabalho de planejamento semanal da equipe escolar.

<sup>48</sup> A sigla PNAIC refere-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa nacional envolvendo a participação das três esferas governamentais – federal, estadual e municipal – com o objetivo central de promover a alfabetização até os 8 anos de idade e até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao refletir sobre as contribuições do PNAIC, detalha os aspectos que mais contribuíram para sua formação:

Já no final de maio tive que iniciar a participação na formação do PNAIC – Língua Portuguesa. Aprendi muito com as trocas de experiências ocorridas nos encontros, com os conteúdos trabalhados e aplicados em sala de aula, materiais como jogos lúdicos, trabalhar com sequência didática e projetos, expectativas de aprendizagem da série trabalhada. O material do Ler e Escrever também contribui para minha formação nesse primeiro ano de docência (Fabiana, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Vemos que a participação no PNAIC não foi uma escolha, provavelmente sua realização era condição necessária ao professor da rede municipal. No entanto, Fabiana encontra nesse espaço as oportunidades de formação que desejava, por meio dos materiais de apoio e da troca com outros profissionais. Ela menciona também o suporte encontrado no material referente ao Programa Ler e Escrever, do governo estadual de São Paulo. Fabiana menciona o material didático, voltado especificamente à alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita e que parece ser utilizado como um complemento ao livro didático, como ocorre em algumas redes municipais do estado de São Paulo. Tece comentários também às contribuições da formação em serviço para o trabalho desenvolvido em sua escola, de um modo mais amplo:

Na escola em que trabalho a diversidade começou a ser trabalhada depois que o município ofereceu o curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais, ministrado pela UFSCar no ano passado. Antes do curso trabalhávamos apenas em datas comemorativas. O curso contribuiu para a mudança de olhar em relação ao outro. A partir daí a direção e coordenação da escola propôs para desenvolvermos os projetos oferecidos pelo curso (excelentes em minha opinião) (Fabiana, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

A aprovação de Fabiana às propostas das ações formativas que realizou pode constituir-se em indício de que a formação em serviço precisa estar

ancorada na prática, dela nascer e a ela retornar. Precisa, portanto, estar articulada à ação docente. No excerto a seguir, refere-se a outro curso desenvolvido pela UFSCar e voltado à educação para as relações étnico-raciais. Ela resgata sua experiência positiva com esse curso ao dialogar com uma colega acerca de suas expectativas quanto à ReAD:

Particpei do curso de aperfeiçoamento para educação das relações étnico-raciais oferecido pela UFSCar aqui em Porto Ferreira em 2015. O curso foi muito importante para mim e trouxe um novo olhar para a temática das questões raciais. Como você, espero que o curso ReAD venha nos ajudar a trabalhar com os desafios do início de carreira, assim como com trocas de experiências e novos conhecimentos (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

A menção às contribuições das atividades de formação continuada é recorrente nas colocações de Fabiana, o que nos leva a considerar que exercem uma influência muito forte sobre sua prática. Mesmo não se tratando de ações formativas voltadas às necessidades do docente iniciante, trazem contribuições importantes para ela, a ponto de ganharem destaque em seus relatos. É interessante notar que, muitas vezes, os desdobramentos de uma proposta formativa atingem dimensões não previstas em seus objetivos, uma vez que os diversos sentidos que lhe são atribuídos pelos professores participantes constituem experiências diferenciadas. Por esse motivo, a participação nas formações se converte em experiências para Fabiana, uma vez que ela consegue encontrar o apoio necessário por meio das trocas com outros profissionais participantes. Podemos supor que a forma como as propostas formativas foram estruturadas era favorável ao diálogo e ao trabalho em colaboração, pois Fabiana se beneficia dessas oportunidades e isso repercute em seu trabalho. Ela demonstra uma postura ativa diante das demandas profissionais, que se traduz na busca por formação constante:

Desde que iniciei a docência sempre procuro participar de formações, pois considero de suma importância para a minha prática. Assim que fiquei sabendo do curso por uma colega de trabalho, fui correndo fazer a inscrição. Diante do grande número de inscritos, fiquei imensamente feliz quando soube

que fui selecionada para participar da formação (Fabiana, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Em relação à sua **participação na ReAD**, Fabiana apresenta suas expectativas iniciais:

Espero que a ReAD também venha colaborar positivamente na minha formação, agregando conhecimentos, com trocas de experiências e feedbacks. As expectativas são animadoras (Fabiana, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Posteriormente, ao avaliar as atividades desenvolvidas, Fabiana revela que apresentava dúvidas em relação ao conteúdo a ser abordado na ReAD:

As expectativas foram muitas, embora ficasse um pontinho de interrogação na minha cabeça imaginando quais os temas que seriam tratados, esperava melhorar a minha prática docente, quer através de material disponibilizado ou de trocas de experiências (Fabiana, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Quanto às aprendizagens da ReAD, destaca-se a contribuição do diálogo intergeracional online, que vem contribuir para que ela desenvolva um olhar mais atento a determinadas práticas e passe a questioná-las, como ocorre em um fórum voltado à discussão da temática diversidade, ao dialogar com a tutora:

[...] sabe que nunca parei para pensar porque organizamos os alunos em fila de meninos e meninas. Acho que é uma coisa em que estamos habituados, regra da escola para melhor organizar os alunos, talvez. Refletindo sobre o assunto, no tempo em que meus avós estudavam a escola era dividida em ala de meninos e meninas. No tempo de meus pais meninos e meninas já estudavam na mesma sala, embora houvesse a divisão na sala. No meu período escolar meninos e meninas se misturavam na sala, mas havia as panelinhas de meninos e meninas, para fila as meninas iam à frente fazendo par com outra menina e os meninos atrás. Hoje organizamos a fila de meninos e meninas formando pares (Fabiana, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

O diálogo com a tutora faz com que Fabiana retome, em suas memórias, como a prática em questão era realizada, fazendo uma comparação com o momento atual. Algo que para ela era uma atividade simples – organizar uma fila – para a ser ponto de reflexão. Diante disso, ela conclui:

É muito lento o processo para que a sociedade reveja seus hábitos. Por isso que considero os cursos de formação excelentes ferramentas para nos questionar e rever nossa prática. Estamos tão acomodados com certas situações que precisamos de uma sacudida para rever atitudes que temos em relação ao outro que colaboram para a diferença, sem nem a gente perceber. Esteja certa de que procurarei rever esta prática (Fabiana, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

Nesse diálogo, Fabiana chama de “sacudida” o despertar de um novo olhar sobre seu trabalho e suas concepções, que denota alterações em sua identidade profissional docente. Esse processo se verifica nas alterações que ela relata promover em sua prática, adotando uma nova postura. Essa experiência é retomada por Fabiana ao final da ReAD, quando avalia o processo formativo:

Diversidade e inclusão foi um tema muito pertinente para o momento que vivemos na sala de aula. Muito interessante o questionamento sobre o diferente, trouxe reflexões que até então não haviam sido despertadas na minha prática em sala de aula (Fabiana, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Nesse caso, o diálogo intergeracional online despertou a atenção de Fabiana para uma questão aparentemente comum, levando-a ao questionamento. Vemos que ela demonstra postura aberta a novas aprendizagens, reconhece a necessidade de analisar a própria prática e talvez esse seja um fator que potencialize suas experiências formativas e exerça influência sobre sua constituição identitária.

As expectativas de Fabiana estão, a todo momento, centradas no aprimoramento de sua prática, por meio do estudo e da troca de experiências com outros profissionais. No decorrer das atividades, entretanto, um novo elemento é agregado às suas aprendizagens: Fabiana vive a experiência de

reconhecer-se nos estudos realizados e adquire uma nova compreensão sobre as situações vivenciadas:

No módulo 2, início da docência, identifiquei-me com um texto do material. Todo o caminho percorrido nesses 3 anos estava retratado ali, todos os medos, as inseguranças, a solidão. Senti-me amparada sabendo que o que eu sentia era um caminho trilhado por outros professores iniciantes e que não era nada de anormal (Fabiana, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Ao participar da ReAD, Fabiana vivencia um processo de teorização da prática. Descobre também que as dificuldades e emoções vividas em seu início de carreira não representavam somente uma questão pessoal, mas eram compartilhadas por muitos profissionais e isso lhe causa conforto, amparo.

Fabiana finaliza sua avaliação ressaltando como aspecto positivo a metodologia adotada na ReAD, evitando o caráter prescritivo:

O curso superou as minhas expectativas, pois não trouxe receitas prontas, mas provocou reflexões na minha prática docente. Como já mencionei anteriormente o curso veio contribuir de maneira significativa na minha formação e na prática em sala de aula (Fabiana, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

A experiência de participação na ReAD contribuiu, em sua análise, para a reflexão e aprimoramento da prática, vindo ao encontro de suas expectativas. Observamos, de modo explícito, a rejeição de Fabiana a modelos prontos de formação, alheios ao contexto escolar.

Os relatos de Fabiana no decorrer da ReAD nos permitiram observar que ela vivencia com realização a profissão escolhida, mesmo diante das dificuldades encontradas e da falta de apoio e acompanhamento que, segundo ela, trariam maior segurança e estabilidade para essa fase da carreira. Ao observarmos as informações que ela nos traz sobre sua trajetória como docente, percebemos que sua preferência por permanecer trabalhando durante quatro anos com o 1º ano parece ter relação com a necessidade de segurança

para desenvolver o trabalho com a qualidade que ela espera. Mesmo assim, reconhece que cada turma tem suas especificidades e que a docência sempre traz novas experiências:

Realmente hoje a escola proporciona uma aproximação maior entre o educador e o educando e vice versa, observo isto na prática. Leciono há 3 anos para turmas de 1º ano, mas posso afirmar que cada dia é um dia diferente, tanto em relação desenvolvimento das aulas como no desempenho dos alunos (Fabiana, Diversidade, nº 4.2, Fórum).

Fabiana parece vivenciar com tranquilidade as novas situações que se apresentam no dia a dia, concebendo-as como característica inerente à profissão. Também demonstra uma segurança maior em relação ao seu trabalho, manifestando o desejo de buscar novos desafios:

Tornei-me professora há pouco tempo, já com certa idade, mas amo o que faço, desde que ingressei na docência leciono para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, a partir do próximo ano espero mudar de série e ir para o 2º ano, incrementando minha experiência profissional (Fabiana, Perfil).

A decisão por trabalhar com uma nova faixa etária pode indicar a satisfação com o trabalho que Fabiana vem desenvolvendo, o que lhe permite vislumbrar novas possibilidades e aprimorar-se profissionalmente. Ao analisar seu início de carreira, apresenta uma leitura positiva de si mesma e das experiências vivenciadas:

Muitos foram os desafios, muitas foram as conquistas, muitos foram os momentos que achei que a aula não deu certo, mas é assim que adquirimos experiência: acertando, errando, voltando atrás, procurando novos caminhos (Fabiana, Início da Docência, nº 2.1, Fórum).

Essa postura apresentada por Fabiana indica que ela busca converter as situações vivenciadas em experiências que contribuirão para seu desenvolvimento. Seus relatos nos possibilitam compreender que a ReAD contribuiu no processo de retomada das próprias experiências que, por meio do

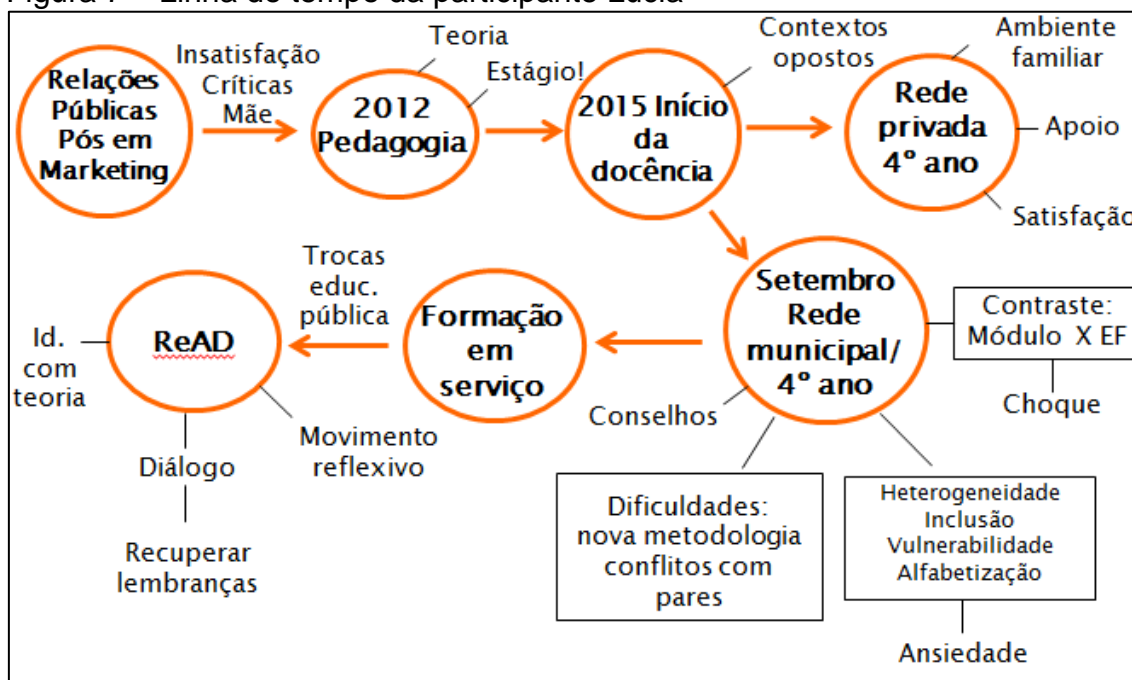


diálogo intergeracional online, constituíram-se fonte de reflexões e aprendizagens, trazendo um novo olhar para sua prática profissional.

### **4.3. O percurso de Lúcia**

A participante Lúcia tem 42 anos e reside na cidade de São Paulo. Realizou a primeira graduação em Relações Públicas, em uma instituição estadual de ensino superior, com pós-graduação em Administração de Marketing em uma instituição privada. Desenvolveu atividade profissional na área de marketing e posteriormente, no ano de 2012, ingressou no curso de Pedagogia em uma instituição privada. No início de 2015, foi contratada para trabalhar na escola da rede privada onde havia realizado as atividades de estágio do curso. Concluiu a Pedagogia em junho de 2015 e, em setembro do mesmo ano, foi aprovada em um concurso docente da rede municipal de São Paulo. Ingressou como professora de módulo, acompanhando outros professores e substituindo-lhes nas ausências, em turmas de Educação Infantil. Em 2016, ano em que participou da ReAD, havia assumido uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, conciliando assim suas atividades nas redes municipal e privada. Nesta, atuava em 2016 em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental. A trajetória de Lúcia está representada na Figura 7:

Figura 7 – Linha do tempo da participante Lúcia



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os aspectos presentes nas narrativas de Lúcia acerca das **experiências prévias e escolha da docência**, destacamos o fato de que se trata de sua segunda escolha profissional. Lúcia relata, em uma atividade de apresentação aos colegas, que já atuava na área de marketing, no entanto não estava satisfeita com a profissão inicialmente escolhida:

Em 2012 iniciei o curso de Pedagogia como uma alternativa, uma possibilidade de mudança, pois, já não fazia sentido para mim o trabalho que desenvolvia em minha área. Trabalhava com *marketing* de varejo com campanhas totalmente voltadas para o consumo (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Em contraposição ao descontentamento com a primeira profissão, Lúcia manifesta o encantamento com a Pedagogia, conforme evidencia ao dialogar com a colega Mara, que é licencianda:

Quando jovem, eu não pensava em ser professora, queria trabalhar com marketing ou publicidade em alguma empresa legal... Queria e fui. Mas depois de um tempo, tudo deixou de ter sentido e fui fazer Pedagogia. Encantei-me e cá estou. E cá estamos (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

As colocações de Lúcia permitem observarmos que ela não encontrava sentido em seu trabalho e isso a desmotivava. Diante disso, a busca por uma nova profissão foi a saída encontrada para uma mudança em sua trajetória, como fica evidente em sua fala. No entanto, vemo-nos diante de uma questão: por que a possibilidade de mudança foi identificada exatamente por meio do curso de Pedagogia? A resposta a esta indagação é revelada posteriormente, em uma atividade voltada à discussão sobre a escolha da profissão. Em um diálogo estabelecido com colegas de curso, Lúcia relata:

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 (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

A influência familiar ganha um destaque nesse momento da trajetória de Lúcia, que vê uma possibilidade diante dos relatos de sua mãe acerca da profissão docente. Até esse momento, segundo nos conta Lúcia, não havia nada que a levasse a concluir que a docência seria uma profissão com a qual pudesse se identificar. Também podemos perceber que a interferência de sua mãe só teve início a partir do momento em que esta percebeu a decepção da filha com a profissão escolhida.

Diante das recomendações maternas, Lúcia decide cursar Pedagogia. Em outro momento, ela pondera que talvez tivesse chegado o tempo certo para isso:

A Pedagogia também não foi minha primeira opção, aliás, ela só surgiu alguns bons anos depois... acredito que tudo tem seu tempo certo e a Pedagogia chegou no melhor momento de todos: o que eu estava preparada para ela (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, Lúcia revela uma crença de que talvez haja uma predestinação ou um tempo determinado na própria história para que as coisas aconteçam. Ela não especifica a quais aspectos se refere quando diz estar “preparada” para cursar Pedagogia, mas sua menção à primeira opção profissional nos leva a supor – somente supor – que esse preparo seja fruto das experiências profissionais anteriores e do descontentamento gerado, o que a levou em busca de um trabalho, como ela já havia afirmado anteriormente, menos voltado ao consumo e mais voltado às pessoas.

Quanto à **realização do curso de licenciatura**, em uma de suas colocações, fica evidente a contribuição dos estágios, que proporcionaram experiências positivas e culminaram, posteriormente, com sua contratação pela instituição na qual estagiou:

Neste tempo de faculdade, fiz estágio em uma escola da rede particular – sócio construtivista e nela me encantei com a pedagogia. Foram dois anos de estágio com 3º e 4º anos do Ensino Fundamental 1 e, no início do ano passado, 2015, fui contratada. Este é o meu segundo ano de docência na rede privada, atuando com o 4º ano do Ensino Fundamental 1 (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

A principal contribuição advinda das atividades de estágio, para Lúcia, foi a possibilidade de vivenciar situações reais e observá-las a partir de um novo ponto de vista, como podemos identificar em uma narrativa, por ela produzida, acerca das contribuições de sua formação:

Os estágios obrigatórios pela faculdade permitiram observar a ação docente na linha de frente onde ela acontecia e assim entender um pouco mais a sua dinâmica (Lúcia, Narrativa Reflexiva).

Ao considerar a importância dos estágios para sua formação, Lúcia faz um contraponto às discussões realizadas no decorrer do curso de Pedagogia.

Mesmo convivendo com colegas que já atuavam como docentes, para ela as questões trazidas ainda soavam distantes:

As discussões entre os alunos que já atuavam na área propiciaram uma aproximação do dia a dia do docente e sua prática, porém de modo ouvinte e externo a ela para alguns, uma vez que nem todos lecionavam ainda (Lúcia, Narrativa Reflexiva).

Neste trecho observamos uma característica específica da turma de Lúcia, que é a presença de colegas que já atuavam como professores. Isso poderia facilitar as discussões e aproximar às discussões ao contexto da prática. Mesmo diante dessa possibilidade, parece haver um distanciamento que compromete essa troca de experiências entre os alunos ou que dificulta a compreensão das situações compartilhadas.

O distanciamento também se faz sentir em relação ao currículo do curso. Ao refletir sobre este aspecto, Lúcia reconhece a importância e a contribuição dos estudos teóricos, porém salienta que o mesmo não ocorreu em relação à prática docente:

A faculdade de Pedagogia, minha formação inicial, contribuiu para com a aproximação com as teorias e teóricos a respeito da psicologia e da educação, situando, esta última, historicamente e geograficamente, bem como para o entendimento sobre o desenvolvimento sócio/cognitivo/emocional infantil e suas fases. Esta contribuição se deu muito mais no campo teórico do que no campo prático (Lúcia, Narrativa Reflexiva).

Novamente observamos uma queixa relacionada ao distanciamento entre teoria e prática na formação inicial. Mesmo reconhecendo a contribuição das experiências de estágio, os relatos de Lúcia denotam que não houve um movimento de articulação destas experiências às discussões de natureza teórica, predominando a dicotomia entre teoria e prática. Nesse caso, poderiam ter sido exploradas não somente as situações de estágio, mas também a própria vivência dos professores presentes na turma, em uma perspectiva

pautada na valorização do saber da experiência e sua articulação aos conhecimentos trabalhados no decorrer do curso.

Ainda na condição de estudante, cursando o último ano da licenciatura, Lúcia dá **início à carreira docente** na escola onde estagiava, como já havia sido mencionado anteriormente. No semestre seguinte, conclui a graduação e ingressa por concurso na rede municipal, vivenciando circunstâncias diversas:

Prestei o concurso da prefeitura de São Paulo e fui efetivada em setembro de 2015. A princípio trabalhei em uma EMEI como professora módulo, acompanhava as professoras titulares e as substituía em ausências. Este ano [2016] assumi uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental 1 (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, vemos as condições a que são submetidos muitos professores iniciantes, sem uma turma definida, cobrindo ausências, vivenciando as circunstâncias imprevistas que esta condição impõe e sem a oportunidade de dar início a um trabalho sistematizado, que possibilite o planejamento, acompanhamento e avaliação dos resultados de sua ação pedagógica. Somente no ano seguinte é que ela consegue assumir uma sala de modo definitivo. Entretanto, percebe diferenças entre as duas escolas da rede municipal:

Encontrei muitas diferenças entre as duas escolas da prefeitura em que trabalhei. Uma, bem cuidada, em um bairro bem localizado e com bons recursos e outra, a atual, em uma periferia sem recursos e muito carente. A diferença mais gritante é com relação à conservação da escola, a que trabalho atualmente possui vários problemas como falta de espaços adequados para as crianças; falta de passarela coberta para ligar os dois prédios (em dias de chuva as crianças se molham para chegar ao refeitório); falta de quadra coberta para aulas de educação física; as salas possuem infiltração e cheiram à mofo, existem infiltrações no teto – a água da chuva escorre pelos corredores mofados e dentro das salas de aula, num ambiente insalubre; janelas sem vidros porque os próprios alunos quebram [...]. Sei das dificuldades que as gestões passam com a falta de verbas e com o descaso político, que a escola está inserida em um bairro cujos índices de violência são gritantes, mas não dá para disfarçar ou mascarar minha indignação com relação a tudo isso. É muito triste constatar

que isto acontece exatamente em um ambiente que deveria ser EDUCADOR e vitima uma população que já sofre muito com precárias condições financeiras, de alimentação, de saneamento básico, de saúde, de moradia (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa, grifo da participante).

Essa diferença presente dentro da própria rede causa revolta e tristeza em Lúcia, não somente por dificultar seu trabalho, mas por ser ofensivo aos alunos e suas famílias, cidadãos de direitos. Vemos aqui uma reflexão sobre elementos que ultrapassam os limites da sala de aula, mas que constituem o universo da docência e perpassam o ser professor. Em um contexto que apresenta tantas dificuldades ao desempenho de seu trabalho, Lúcia acrescenta os desafios de natureza pedagógica identificados em sua turma:

Trabalho com uma turma de 31 alunos, bastante heterogênea. Metade da turma ainda não se apoderou da leitura (alguns lêem de forma silabada e outros não conseguem entender o conteúdo) e nem da escrita (apresentam característica copista). Dez destas crianças apresentam muita dificuldade de aprendizagem tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa e fazem aula de reforço no período da tarde. A outra metade da classe faz uso da escrita e da leitura de maneira adequada para o ciclo e série, alguns alunos bastante avançados. Temos a inclusão de uma aluna autista que apresenta quadros de agressividade consigo mesma, com os colegas e comigo. Felizmente, neste mês de junho, conseguiram designar uma estagiária de Pedagogia para me auxiliar com ela e com a turma (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Nesse contexto, vemos que a turma de Lúcia é composta por alunos em situações muito diferenciadas no que se refere ao nível de aprendizagem e desenvolvimento. Observamos também a necessidade de um planejamento específico, voltado às necessidades da aluna com autismo. Isso condiz com o que é apontado pela literatura sobre os desafios e dificuldades vivenciados pelo professor iniciante, uma vez que a ele são destinadas, na maioria das vezes, as turmas mais difíceis, que representam maiores desafios.

Em meio a todas as questões relatadas, Lúcia afirma não ter encontrado dificuldades em relação aos conteúdos, mas sim quanto à forma de abordá-los, argumentando que neste aspecto sua formação foi extremamente tradicional:

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 (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

O contexto em que a formação é mencionada nos leva a compreender que Lúcia refere-se às suas aprendizagens como aluna na Educação Básica e não ao Ensino Superior. Ao analisar sua prática, sinaliza que seu repertório profissional está fundamentado em suas experiências anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia. Ela também destaca o fato de adquirir um novo olhar acerca dos conteúdos, embora não relate dificuldades em relação a eles.

Todos os desafios dessa nova realidade, somados às condições de trabalho, causam ansiedade em Lúcia:

Vivo uma grande ansiedade pelo fato de nunca ter atuado anteriormente com alfabetização e de me deparar com uma turma cujos alunos se encontram em níveis tão diferentes de hipóteses, de aprendizagem, de amadurecimento, de repertório, enfim, me deparar com um grupo de 3º ano com tantas crianças que não sabem ler, escrever e fazer uso da Matemática em seu dia a dia. A impressão é que atuo com duas turmas distintas: uma de início de 2º ano e outra de 3º ano. Felizmente consigo observar boa evolução na aprendizagem e na aquisição da escrita em alguns alunos, o que poderia sugerir um indício de que o trabalho realizado tem sido adequado em algum ponto. Nestes casos, observo que a motivação, o desafio, o envolvimento, a dedicação dos pequenos e a parceria com a família se fazem importantíssimos. Há casos mais desafiadores em que as crianças não apresentam a evolução esperada apesar do trabalho realizado e, suspeito que estes casos possam estar associados a alguma dificuldade maior não diagnosticada e/ou ao fato de não possuírem uma estrutura familiar que ofereça condições para tal, que os incentive, valorize, apoie ou dê certo suporte para sua aprendizagem (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).



Vemos que Lúcia busca as causas da aprendizagem ou das dificuldades dos alunos, destacando-se, em seus argumentos, a participação ou omissão da família. Ela sugere que a aprendizagem de alguns alunos seja resultado de seu trabalho, juntamente com outros fatores, porém apresenta dificuldades em identificar o que é necessário modificar para atingir seus objetivos com os demais alunos. Lúcia não indica, nos relatos, se é acompanhada ou se recebe algum tipo de apoio nestas questões. Quando se refere à escola da rede privada, no entanto, evidencia esse apoio:

Eu iniciei em um colégio particular sócio construtivista, que valoriza a formação do professor e que proporciona uma formação integrada. O ambiente todo é educador, todos os funcionários da escola estão envolvidos com a educação e com este ambiente, e existe um suporte e orientação tanto da coordenação pedagógica quanto da direção para a nossa prática docente. Gosto muito de atuar na escola particular apesar de a cobrança ser excessiva. Estou aproveitando muito do que aprendi e aprendo na particular para trabalhar na escola pública. Algumas vezes dá certo, outras não (Lúcia, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Lúcia parece valer-se do apoio recebido na escola particular para tentar resolver as situações que vivencia na escola pública. Ao empreender esse movimento, ela deixa de considerar que se trata de contextos muito diversos, com objetivos diferenciados e que, portanto, o trabalho não é realizado da mesma forma, é preciso adequar a prática para atingir os resultados desejados. Não se trata de desenvolver um trabalho com maior ou menor qualidade, mas de compreendê-lo em seu contexto.

Dessa forma, observamos que Lúcia vivencia situações muito contraditórias no início da docência, como ela mesma destaca logo no início do curso, ao apresentar-se aos colegas:

Está sendo um desafio enorme! Trabalhar em duas escolas totalmente distintas (uma privada de classe média alta e outra pública localizada em uma comunidade carente), duas séries diferentes, certa falta de experiência em alfabetização e uma vontade tremenda de aprender a trabalhar da melhor maneira

possível para contribuir com a construção do conhecimento das crianças (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Diante desse cenário, podemos observar o caráter múltiplo da identidade e o quanto ela é marcada pela dimensão coletiva e pelos contextos de atuação profissional. Vemos também a dimensão identitária do compromisso em relação à docência, que se revela de modo evidente no relato de Lúcia. Quanto à decisão em permanecer trabalhando nas duas escolas, esta foi motivada por questões econômicas, como podemos observar em seu relato sobre o início da docência:

Terminei a Pedagogia em junho de 2015 e iniciei na Prefeitura de São Paulo em setembro/15, em uma escola de educação infantil próxima a minha casa e, no final do ano, tive que entrar em remoção. As vagas disponíveis quando fui chamada no concurso eram precárias e nestes casos, somos obrigadas a entrar em remoção. Acabei assumindo o 3º ano de uma EMEF num bairro bastante distante de minha casa. Trabalho no período da manhã na Prefeitura e a tarde em uma escola particular para garantir um salário que me possibilite pagar as contas do mês (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

A fala de Lúcia ilustra um aspecto amplamente discutido, referente à condição docente, ao baixo nível de remuneração dos professores no Brasil, fato que leva, muitas vezes, à baixa procura pelos cursos de licenciatura e até mesmo ao abandono da profissão. O relato de Lúcia evidencia também as condições objetivas de trabalho a que são submetidos, muitas vezes, os professores em início de carreira.

Desse modo, constatamos que Lúcia teve a possibilidade de experimentar, logo no início de sua carreira, contextos muito diferenciados de atuação. Essa experiência é, para ela, marcante a tal ponto que ela identifica aí o que a literatura denomina como choque de realidade:

Eu identifico em minha prática inicial o “Choque com a realidade”, pois, por mais que tivesse informações sobre a realidade da educação pública na cidade de São Paulo, na verdade, não fazia ideia. O choque não se deu no referente às promessas ou expectativas durante minha formação

acadêmica, mas sim, em comparação com o ensino privado, pois, atuo em uma escola particular e também em comparação ao período em que estudei em escolas públicas. Ainda não consigo trabalhar da mesma forma que atuo na escola privada, seja por falta de apoio da gestão, seja por falta de infraestrutura ou por falta de material didático e de apoio adequados. Não estou totalmente satisfeita com o desenvolvimento do trabalho com a turma e isto gera certa frustração (Lúcia, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

No excerto apresentado, Lúcia analisa o seu início de docência e dialoga com os colegas a partir de estudos teóricos propostos pela equipe de formação. É interessante observarmos que o choque se instaura a partir do momento em que ingressa na rede pública e passa a vivenciar duas realidades que considera serem diametralmente opostas. Nesse momento, Lúcia resgata também suas vivências como aluna de escola pública ao longo de toda a Educação Básica, constatando a diferença nas condições agora vivenciadas. Faz questão de destacar que não se trata de idealização da profissão, mas demonstra surpresa com uma realidade que, segundo ela, já era de seu conhecimento. Essa reflexão feita por Lúcia pode nos indicar que conhecer uma realidade e passar pela experiência de inserção nesta realidade são aspectos muito diferentes. No caso de Lúcia, podemos considerar ainda que, embora ela já tivesse contato com a realidade profissional por meio dos estágios, estes foram realizados exclusivamente na rede privada, em condições muito diversas das verificadas na rede pública.

No excerto, Lúcia destaca também os aspectos que considera serem pontos divergentes nas duas realidades – a falta de apoio da gestão, a precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos materiais didáticos. Soma-se a tudo isso o fato de que tais necessidades se manifestam em um contexto de carência, vulnerabilidade e violência, como destaca em seu relato sobre o início da docência:

Precisei comprar corrente e cadeado para colocar em meu armário de sala onde guardo os materiais de trabalho e mesmo assim, os alunos das outras turmas arrombam e roubam os materiais. Rasgam os livros dos meus alunos e até já desapareceram com alguns. Uma incivilidade triste e preocupante (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

As emoções também apresentam um papel marcante nos relatos de Lúcia, notadamente quando se refere ao início da docência. As diversas situações vivenciadas se traduzem em emoções contraditórias que parecem coexistir nesse novo universo de experiências que se sucedem:

Bons desafios, conquistas, alegrias, tristezas, inquietações, ansiedades, preocupações, superações, incentivos, motivações, indignações, surpresas, frustrações, encantamentos, envolvimento, gana e muito mais... tudo junto e misturado neste meu primeiro ano como professora do ensino público (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Todos os elementos apontados por Lúcia nesse excerto como sentimentos, reações, respostas, demandas das experiências vivenciadas no início da docência exercem influência sobre o processo de constituição de sua identidade profissional docente. Embora caracterizem momentos de tensão, são importantes para a constituição da identidade docente, pois implicam em negociação, reafirmação e até mesmo transformação da própria identidade.

No decorrer das discussões realizadas, Lúcia evidencia as dificuldades enfrentadas por ser uma professora em início de carreira em meio a outros colegas mais experientes. Em um diálogo acerca da escolha da profissão, apresenta a dificuldade em dialogar com os colegas de trabalho e chega a considerar que seria melhor se não tivesse exposto sua opinião:

Além de deparar com o tradicionalismo, encontramos várias barreiras para fazer nosso trabalho e tentar melhorar o que está posto. No ano passado tive uma experiência delicada com uma colega por dar uma ideia básica e simples em uma reunião. A pessoa pediu para eu não dar ideias porque isso geraria trabalho e, nem ela nem outras estavam dispostas a fazer nada além. No final, todos fizeram, deu tudo certo e a ideia acrescentou muito valor à proposta. Teria sido mais fácil e menos desgastante ficar quieta e guardar a ideia para mim mesma, mas não foi o que fiz. E assim seguimos... (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

O início de carreira representa uma fase delicada para o professor, uma vez que este precisa conquistar a credibilidade do grupo para tornar-se parte

efetiva dele, construindo uma identidade de pertença ao grupo. Ao mesmo tempo, vemos nesse excerto um momento de reafirmação de própria identidade profissional, quando Lúcia demonstra não ser uma profissional acomodada, se surpreende com a postura apresentada pela colega e não recua em relação aos seus objetivos. Em seu relato, demonstra uma visão mais dinâmica e comprometida sobre sua profissão, elemento que compõe sua identidade.

Outra característica apontada como inerente aos professores em início de carreira é a flexibilidade, elemento evidente nesta reflexão feita por Lúcia, quando decide, em uma determinada situação, não seguir os conselhos de colegas mais experientes, que a orientavam a ser rígida com os alunos e estabelecer castigos para a turma: “Como ainda sou novata na profissão... estou à prova. Pode ser que daqui a seis meses ou menos não pense mais assim” (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Essa dificuldade em dialogar com outros professores não se verifica ao longo da realização de **atividades formativas posteriores à licenciatura**. São inúmeras as reflexões suscitadas pelos estudos propostos e pelas discussões realizadas por meio da **participação na ReAD**. Neste ponto destacamos uma reflexão feita por Lúcia ao dialogar com a colega Mara sobre a escolha da docência. Lúcia já havia se apresentado e relatado o processo que a levou a cursar Pedagogia, mas, ao ler o relato da colega, faz o seguinte comentário:

Oi Mara, que interessante sua história! Talvez a docência esteja em nossas veias realmente... Lendo seu depoimento e suas lembranças, lembrei quando era criança e brincava de escolinha com minha lousinha... eu era sempre a professora, rssss. Que bom revisitar o passado. Lembrei do meu ao ler o seu. O estranho é que essa lembrança só voltou à tona hoje, depois de tanto tempo arquivada em algum canto da minha mente (Lúcia, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

A reflexão de Lúcia evidencia o processo de retomada das próprias memórias a partir do diálogo e do conhecimento da trajetória de Mara, uma licencianda participante do curso. Este episódio ilustra a potencialidade do diálogo intergeracional na formação de professores, uma vez que nele fica claro que o contato com a experiência de uma colega permitiu o acesso à

memória de acontecimentos aparentemente esquecidos e que influi na percepção de Lúcia acerca de sua relação com a docência.

Um aspecto que convém destacar refere-se às expectativas que Lúcia apresenta em relação à ReAD. Ela afirma que, na ReAD, gostaria de trocar experiências com outros profissionais que também atuam na rede pública, com o intuito de dialogar sobre meios de enfrentamento das dificuldades específicas dessa realidade:

Quando iniciei a READ tinha como expectativa a troca de experiência com profissionais da área que trabalhassem na educação pública e a possibilidade de compartilhar o nosso dia a dia, nossas práticas, o enfrentamento das dificuldades e as possibilidades de fazer a diferença na vida dos pequenos (Lúcia, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Essa expectativa vem ao encontro do fato de que Lúcia optou por deter-se, ao longo das atividades da ReAD, em suas experiências como professora iniciante na rede pública: “Falarei aqui sobre meu trabalho público e sobre as condições que encontro na prefeitura de São Paulo (Lúcia, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Em outro momento, ao dialogar novamente com Mara, Lúcia externaliza sua satisfação e as contribuições do diálogo intergeracional online estabelecido: “Estou gostando bastante de nossas conversas, tem gerado boas reflexões e trocas importantíssimas” (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

De fato, Lúcia parece refletir bastante a partir das discussões realizadas no ambiente virtual. Em uma atividade voltada à discussão sobre inclusão, é possível perceber esse movimento reflexivo que realiza:

Respondi as questões há alguns dias e fiquei com elas em minha cabeça... é que, ao pensar em minha prática, me dei conta de que eu nunca deixaria a critério das crianças a escolha dos grupos. Sempre desenvolvo atividades em grupos com minhas turmas, mas sou eu quem determino os grupos, de acordo com as propostas e com os objetivos pretendidos. Ao pensar na montagem dos grupos com atenção, podemos trabalhar melhor a inclusão (Lúcia, Diferenças, nº 4.1, Fórum).

O movimento reflexivo empreendido por Lúcia também desperta o desejo de testar novas práticas, diante das reflexões apresentadas pelas colegas, como ocorre no diálogo com a colega Mônica, que é licencianda:

Achei muito interessante seu posicionamento, Mônica. Acho que pode ser produtivo sim, além de permitir a observação dos pequenos, de suas preferências, afinidades e comportamentos. Como havia dito anteriormente, nunca deixei livre a escolha dos grupos para os trabalhos em sala, porém nos momentos de parque os grupinhos se formam e consigo acompanhar. Em uma próxima oportunidade deixarei a critério deles a formação do grupo para observar, depois compartilho com vocês o resultado (Lúcia, Diferenças, nº 4.1, Fórum).

Nesse diálogo, Lúcia demonstra estar aberta a novas experiências e parece compreender que estas são desencadeadoras de aprendizagens. Destaca-se também a contribuição do processo formativo em andamento quando, ao dialogar sobre um texto proposto para estudo, referente ao início da docência, Lúcia observa:

A descoberta, citada no texto é interessante, pois... acontece realmente. Nos sentimos responsáveis por nosso grupo, ele é nosso. A docência exige envolvimento. A evolução da aprendizagem das crianças depende de nosso trabalho, de nossa atenção e dedicação (Lúcia, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

O tom perceptível na colocação de Lúcia denota certa surpresa ao estabelecer uma conexão direta entre o conteúdo abordado e a situação que ela vivencia na prática. Nesse caso, a identificação pessoal com o conteúdo estudado despertou um movimento de reflexão sobre seu contexto de trabalho. Isso reforça a importância de proporcionar, no processo de formação continuada docente, momentos de reflexão acerca da própria prática ou de propor análises a partir de situações com as quais os professores possam identificar-se.

As reflexões de Lúcia no decorrer da ReAD permitem concluir que a proposta veio ao encontro de suas necessidades formativas e que as

atividades propostas possibilitaram a análise acerca das situações que ela vivenciava em seu início de carreira:

Tive acesso a relatos e discussões que me ajudaram a focar em uma prática mais reflexiva, com mais calma e tranquilidade, baixando minha ansiedade e ampliar a minha escuta. Minhas expectativas foram superadas, principalmente porque os participantes do curso foram generosos nos compartilhamentos de sua experiência, anseios e dificuldades. Pude conversar com profissionais em formação, iniciantes e mais experientes. Existe um mito que diz que professores são seres egoístas e que não compartilham seus saberes com os colegas de profissão, que guardam para si suas descobertas e acertos. A READ desmistifica esta lenda urbana e prova que somos seres que, ao contrário do mito, ajudam-se mutuamente e preocupam-se com a educação como um todo (Lúcia, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Podemos inferir também, diante de sua colocação, que o contato com colegas em diferentes fases da carreira tornou possível o diálogo intergeracional que, por sua vez, contribuiu para potencializar a ação reflexiva. Ela busca destacar o diferencial proporcionado pelo diálogo intergeracional online também na narrativa reflexiva elaborada após a conclusão da ação formativa: “a ReAD elevou as socializações, discussões e orientações sobre os temas e assuntos da área e colocou-os em um outro nível extrapolando possibilidades de troca e aprendizagem” (Lúcia, Narrativa Reflexiva).

Finalmente, Lúcia apresenta uma postura entusiasmada em relação ao seu desenvolvimento profissional, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, revelando o compromisso com a docência como elemento que caracteriza sua identidade:

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” (Lúcia, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

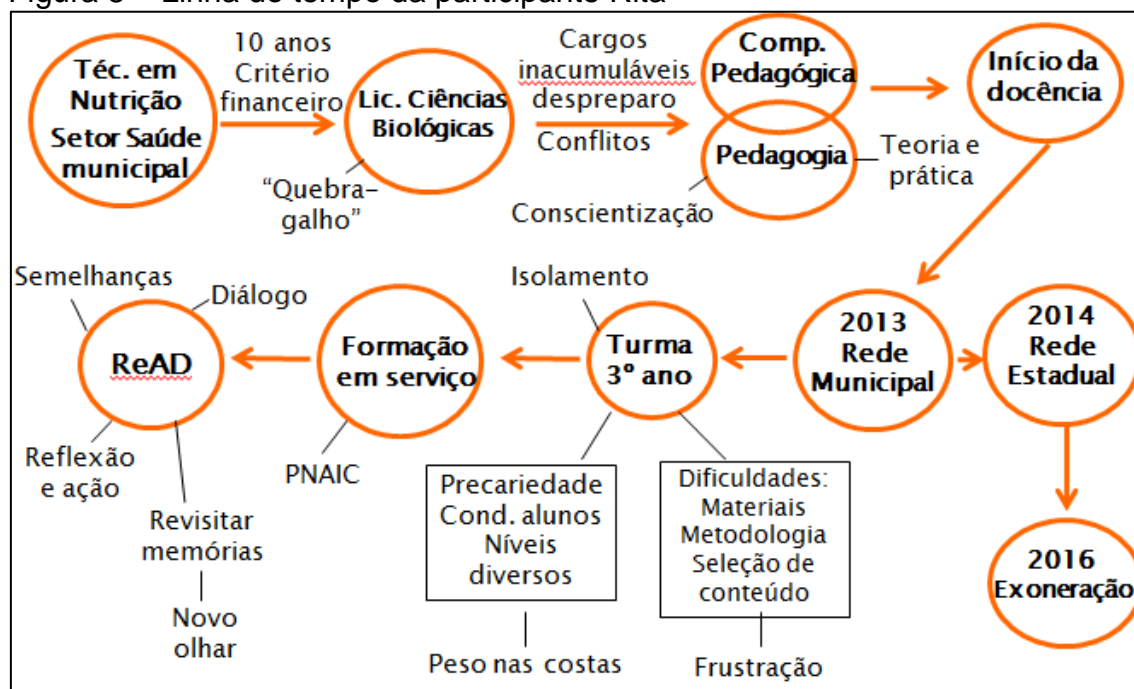


Lúcia apresenta um medo que pode ser considerado positivo: o medo de se fechar à mudança. Ressalta que, para evitar que isso aconteça, é preciso estar atenta à si mesma, manter-se aberta às novas oportunidades de aprendizagem, disposta a refazer-se, a fazer das situações novas experiências.

#### **4.4. O percurso de Rita**

A participante Rita tem 38 anos e reside na cidade de Arujá, localizada na região metropolitana de São Paulo. Realizou curso técnico em Nutrição e Dietética e, posteriormente, Licenciatura em Ciências Biológicas em uma instituição privada. Após concluir a primeira graduação, realizou o curso de Complementação Pedagógica e, paralelamente, cursou Licenciatura em Pedagogia em uma instituição federal de ensino superior. Após concluir a Pedagogia, em 2013, ingressou na rede municipal como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os anos de 2014 e 2016, atuou de modo concomitante, nos anos finais do Ensino Fundamental, como professora da rede estadual, mas solicitou exoneração, permanecendo somente na rede municipal. No ano de 2016, atuava em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental. A trajetória de Rita está representada na Figura 8:

Figura 8 – Linha do tempo da participante Rita



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas reflexões acerca de suas **experiências prévias e da escolha da docência**, Rita inicia falando sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas e a identificação com a área de saúde. A decisão de cursar Pedagogia ocorreu após a conclusão da primeira graduação, momento em que ela sentiu-se despreparada para atuar como docente:

Iniciei na atividade docente há pouco tempo, em 2013. Cursei inicialmente ciências biológicas, mas não me sentia preparada para ser professora, assim fui cursar Pedagogia (Rita, Edição de Perfil, nº 1.1, Perfil).

Mesmo ao ingressar na segunda licenciatura, com a justificativa de que assim estaria melhor preparada para a docência, a perspectiva de tornar-se professora ainda não era atraente para Rita. A docência representava somente uma possibilidade de complemento financeiro, uma vez que ela já era servidora pública municipal e possuía, portanto, estabilidade profissional. Ao dialogar com uma colega, isso fica evidente:

Temos trajetórias parecidas. Quando terminei o ensino técnico, no Centro Paula Souza, na década de 1990, o país estava

mergulhado em uma crise fenomenal, e nessa época o ensino superior estava distante anos luz, por questões financeiras. Dez anos depois, consegui iniciar o curso de Ciências Biológicas e, em seguida cursei Pedagogia. No início, a docência seria apenas um “quebra galho” (olha a minha visão!!!), pois era concursada em outro cargo na prefeitura da minha cidade (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, Rita deixa implícita a autocrítica à sua visão inicial da docência. Ser professora, de fato, não estava em seus planos. Isso fica evidente quando, ao resgatar suas memórias da infância, Rita afirma que a identificação com a docência não foi imediata, pois sonhava em exercer outras profissões. No entanto, aponta que a decisão em cursar uma licenciatura se deu por motivos financeiros, uma vez que o curso era mais acessível:

Na infância e adolescência sonhei com várias profissões: veterinária, violinista e, durante muito tempo devido à forte afinidade com a leitura, escrita e a literatura pensei em tornar-me uma grande repórter-correspondente-internacional... De modo que, a escolha da profissão docente não foi a primeira escolha em minha lista de possibilidades concretas, que na verdade eram bastante limitadas em função dos recursos econômicos. Ou seja, poderia somente cursar licenciaturas para a formação de professores. Talvez, devido a esse fato, não construí um processo de pesquisa para a definição de uma carreira ou algo que vislumbrasse como certo em minha futura trajetória profissional. Em todo o caso, sempre inclinei-me para a área de ciências biológicas na idade adulta (Rita, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Mesmo diante da constatação de que teria que cursar uma licenciatura por critérios econômicos, Rita escolhe uma área com a qual tinha uma aproximação – Ciências Biológicas. No entanto, deixa claro em seus relatos que não pretendia seguir a carreira docente, apresentando uma resistência em relação a ingressar em uma sala de aula. Aos poucos, a resistência dá lugar à insegurança, pois passa a realizar concursos docentes, mas, concomitantemente, sente-se despreparada:

Na época de cursar a faculdade, assim que terminei o curso de Nutrição e Dietética na ETE Presidente Vargas, trabalhava no setor de vigilância em saúde da prefeitura de minha cidade. Assim, escolhi o curso de Ciências Biológicas, pois pretendia

conciliar as atividades do setor com um complemento de aulas no período noturno. Assim que estava para concluir o curso, descobri que não era possível acumular dois cargos públicos que não fossem de professor. Durante algum tempo relutei em relação ao magistério, pois pretendia dedicar-me somente a palestras voltadas a educação em saúde. Fiz alguns concursos para o ensino fundamental II e fui convocada em todos, mas não me sentia preparada para a profissão. Foi quando decidi voltar a estudar e cursar Pedagogia (Rita, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Nesse momento de sua trajetória, Rita passa a refletir sobre sua formação como professora e chega à conclusão de que ainda lhe faltam determinados conhecimentos para que possa exercer a docência com segurança. As leituras de natureza pedagógica que realizava ao preparar-se para os concursos lhe indicam um novo caminho – a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Contudo, conforme estudava para os concursos e ampliava meus conhecimentos na área pedagógica, vi-me diante de duas possibilidades: preparar-me melhor para atuar no fundamental II e também no ensino fundamental I (Rita, Narrativa Reflexiva).

Rita começa a caminhar em direção à realização do curso de Pedagogia, porém, essa decisão traz também a necessidade de superar uma visão, segundo ela, deturpada acerca da figura do pedagogo:

Meu percurso formativo posso dizer ocorreu de forma bastante inesperada. Quando iniciei a graduação em Ciências Biológicas (2004 – 2009) meu olhar para a carreira docente era algo secundário e porque não dizer “marginal”, pois, a visão que detinha dessa profissão era bastante deturpada e infeliz: julgava as professoras-pedagogas como pessoas com baixo nível intelectual e por isso relegadas ao trabalho com crianças pequenas. Outro problema estava atrelado ao fato dos baixos salários e as péssimas condições de trabalho, o que em minha visão desprestigiavam esse profissional. Recebia conselhos da família inclusive para jamais ser professora. Assim, meu objetivo em iniciar essa graduação era continuar a trabalhar no Setor de Vigilância em Saúde e prosseguir meus estudos nessa área. Ministras aulas no Governo do Estado era naquele momento impensável e, seria no máximo algo como renda complementar. Trabalharia na prefeitura e à noite lecionaria (Rita, Narrativa Reflexiva).

É interessante observar, por meio dessa colocação de Rita, que seus familiares a incentivam a permanecer longe da docência. Suas concepções são permeadas de preconceito, a começar pelo fato de referir-se às “professoras-pedagogas”, parecendo ignorar a existência de professores-pedagogos. A visão que apresenta reflete, infelizmente, uma concepção ainda presente em nossa sociedade, que permanece arraigada historicamente em nossa cultura. As péssimas condições de trabalho a que muitos docentes estão submetidos vêm completar o quadro de preconceito e desvalorização profissional.

Os estudos preparatórios para o concurso, no entanto, levam Rita a repensar suas decisões profissionais. Ela realiza um curso de complementação pedagógica e, paralelamente, ingressa no curso de Pedagogia em uma instituição federal de ensino superior. Ao analisar todo esse percurso, Rita apresenta uma compreensão de que, embora o ingresso no primeiro curso de Licenciatura tenha se dado em virtude de sua condição financeira, a escolha definitiva pela docência foi resultante de um processo gradual de conscientização:

Em muitos casos, ocorre um encantamento ou afinidade imediata com o ser-docente, mas no meu caso foi um processo que aliou perspectivas concretas e a formação da consciência sobre a relevância social de minha profissão, bem como minha responsabilidade e desafios, frente a ela (Rita, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Este excerto revela elementos da constituição da identidade profissional de Rita. Para assumir a escolha pela profissão docente, ela precisa reconhecer seus preconceitos e romper com eles, para então conectar-se com a função social da escola, ampliando seu processo de conscientização e constituindo-se gradualmente como uma professora compromissada.

É interessante notar que, no caso de Rita, a tomada de consciência sobre a relevância social da profissão ocorre antes da descoberta de afinidades pessoais com a profissão. Na maioria das vezes, esse processo se dá de maneira inversa, com o desejo de tornar-se professor antecedendo a compreensão da dimensão política da docência.

Em relação à **realização do curso de licenciatura**, Rita destaca, a princípio, sua contribuição para a formação de uma identidade profissional:

Já no início do curso, percebi que a partir dali minha construção de identidade-docente estava sendo iniciada, e assim foi. Hoje, avalio que minhas condições concretas de existência encaminharam-me para a profissão, mas nem por isso sou frustrada em relação ao que faço, muito pelo contrário (Rita, Escolha da Profissão, nº 2.3, Fórum).

Nesse excerto, Rita parece não apresentar, ainda, a compreensão de que a identidade docente se constrói a partir de experiências vivenciadas antes mesmo de ingressar na formação inicial. Diante do relato sobre os motivos que a levam a cursar Pedagogia, considera que o curso atendeu à necessidade que ela havia identificado após cursar a primeira licenciatura: “Com o curso de Pedagogia adquirir mais conhecimentos e de fato, pude ampliar meu repertório com fundamentos e práticas de que não dispunha” (Rita, Edição de Perfil, nº 1.1, Perfil). Observamos aqui uma mudança de concepção acerca da Pedagogia. Rita consegue identificar as contribuições do curso, a ampliação de seus conhecimentos, com destaque para o fato de que a prática também é apontada como elemento presente na formação.

Quanto às percepções sobre as contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, destacam-se as aprendizagens de conteúdos matemáticos. Em vários diálogos, Rita refere-se a este aspecto. Um momento em que estabelece clara conexão entre as aprendizagens e a prática que desenvolve pode ser observado por meio desta colocação:

O grande bicho papão sempre foi a matemática, que aprendi a gostar quando entendi muitas coisas no curso de Pedagogia e, iniciei o ensino da matemática. Hoje, não apavoro meus alunos com essa disciplina, mas tento fazer com que tudo faça sentido para eles, inclusive a tabuada! (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Trata-se de uma aprendizagem marcante para Rita, que a leva a resgatar, provavelmente, experiências que teve em relação a esses conteúdos quando era aluna do Ensino Fundamental, uma vez que ela afirma que não

apavora os seus alunos. Tal afirmação nos induz a crer que ela teve uma experiência muito negativa como aluna. Essa possibilidade se torna mais concreta quando analisamos a seguinte colocação:

Confesso que sempre tive uma inveja (risos) de quem ia bem em matemática e não sofria como eu na resolução de exercícios, provas... o medo em não passar de ano... Era um pavor real, físico sabe? Felizmente tudo isso passou e hoje vejo que a matemática está conectada com as outras áreas do conhecimento de forma indissociável... Vou dar um exemplo: Na graduação em pedagogia, descobri que traçando muitas abscissas, mediatrizes, retas etc, eu conseguia desenhar um ovo! Foi um momento de revelação... (risos). Vamos seguir nesse trabalho, fazendo as crianças amarem matemática (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, notamos uma articulação de experiências advindas de momentos diversos da trajetória formativa de Rita: como aluna no Ensino Fundamental, como estudante do curso de Pedagogia e como professora. As situações vivenciadas lhe permitem compreender melhor suas concepções e conferem sentido à prática que desenvolve junto aos alunos. Tais situações convertem-se, portanto, em experiências formadoras e indicam aspectos que se articulam e compõem sua identidade profissional.

Em suas reflexões, Rita apresenta também outros conhecimentos construídos ao longo do curso de Pedagogia, que ela distingue como “arcabouço teórico” e “fundamentos e práticas pedagógicas”:

Minha formação inicial (em Pedagogia) foi decisiva, pois garantiu um **arcabouço teórico** o qual acesso até hoje, principalmente, as questões políticas, o papel social da escola, a desmistificação sobre a teoria da “Profecia Realizadora”, termo cunhado pelo sociólogo Robert Merton, se não me engano, que determinaria quais alunos teriam ou não sucesso escolar; a questão de culpabilizar o pobre pela sua pobreza e pelo fracasso escolar, o mito da meritocracia, a escola como redentora de uma sociedade permeada por contradições, mazelas e abismos econômicos, que inclusive tem o racismo e a chaga da escravidão, como estruturante das relações de poder. Esses são os “cânones” dos quais procuro perseguir. Outro ponto são os **fundamentos e práticas pedagógicas** voltadas para a emancipação das crianças, algo que em minha opinião é intencionalmente vetado ao professor e aluno, por suas devidas reverberações em termos de disputa de poder

entre classes. Procuo refletir sobre essas “anti-práticas” (umas ocasionais, outras definidas pela comunidade escolar na qual estou inserida), constantemente (Rita, Narrativa Reflexiva, grifos nossos).

Ao analisarmos os relatos de Rita, observamos que o curso de Pedagogia, em sua percepção, forneceu um sólido alicerce para sua atuação profissional, conferindo-lhe a bagagem necessária para que pudesse dar início à ação docente, de modo mais crítico. Rita nos indica também que o ambiente escolar no qual atua também favorece as reflexões apresentadas. Demonstra satisfação com a realização do curso de Pedagogia:

Nessa graduação descobri um mundo de possibilidades e adentrei aos diversos saberes que são imprescindíveis a uma prática pedagógica crítica e efetiva, para a mudança do quadro educacional caótico que impede a modificação de uma sociedade tão desigual como a nossa (Rita, Narrativa Reflexiva).

Diante de seus relatos, podemos concluir que Rita mostra-se mais segura para ingressar na docência. De fato, após concluir o curso de Pedagogia, ela inicia seu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal. Todavia, a situação vivenciada no **início da docência** mostra-se extremamente difícil:

Quando fui conhecer as dependências da escola e as possibilidades educativas disponíveis como (DVD, data show, mapas, jogos etc..) descobri que não havia nada. Aliás, nem livros didáticos em quantidade suficiente eram disponibilizados, assim, minha primeira providência foi comprar uma impressora para trazer atividades para os alunos. As salas eram de madeira, escuras, sujas e muitas vezes visitadas por roedores. Sem quadra, parque ou qualquer outro espaço, que não fosse aquele pequeno retângulo, com carteiras e uma lousa de pedra esburacada... No primeiro dia de aula, realizei atividades de acolhimento e rodas de conversa para saber um pouco mais sobre a realidade das crianças. Nessa ocasião estava com um quarto ano, e senti um tremendo peso em minhas costas, com crianças muito carentes em praticamente todos os sentidos... Somente um terço da sala (26 alunos) estava alfabetizada, mesmo assim, esse ler e escrever resumia-se a codificar e decodificar palavras. O restante ainda não havia adquirido a



linguagem escrita. Estávamos praticamente no meio do ano, quando assumi a sala (Rita, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Vemos aqui o retrato das condições de trabalho de muitos docentes iniciantes. Rita assume a sala no meio do ano letivo, o que requer um esforço ainda maior tendo em vista a necessidade de um planejamento objetivo e de rápida execução. Além disso, o relato sobre sua chegada à escola nos permite compreender que Rita apresentava uma concepção acerca das condições de trabalho muito diferente quando comparada às reais condições verificadas. A estrutura física lhe parece hostil e inadequada. A escassez de recursos leva-a a adquirir uma impressora, por meios próprios. Ela também denota surpresa ao conhecer o nível de aprendizagem das crianças. Tais elementos compõem, no caso de Rita, o chamado “choque de realidade”. A expressão por ela escolhida para definir esse momento é “um tremendo peso nas costas”, demonstrando o incômodo em ter que lidar, ao mesmo tempo, com tantos elementos desafiadores. A constatação que faz acerca da realidade dos alunos e a preocupação que isto lhe traz evidenciam como o ser professor vai além do saber ensinar e implica em se responsabilizar pela sua atuação dentro de determinado contexto, o que transcende os limites da sala de aula. O compromisso social construído ao longo do curso de Pedagogia se faz sentir nesse momento. Diante desse contexto, Rita vive a frustração por não atingir os resultados esperados a partir do planejamento realizado:

Lembro-me perfeitamente que trouxe como atividade inicial folhas de revistas com textos, para os alunos enumerarem parágrafos e localizarem a letra maiúscula em início de parágrafos. Fiquei muito nervosa, porque ninguém conseguia entender o que eu tentava explicar... Para mim, estava claro que em algum momento da vida escolar já haviam entrado em contato com aquele assunto... Ledo engano. Eles nem sequer sabiam o que era uma frase, assim, como entender a estrutura de um texto etc... Esse foi um dos vários erros que cometi com esse quarto ano. Acredito que o principal deles foi tentar trabalhar conteúdos inacessíveis para crianças que ainda não eram alfabetizadas. Minha grande revolta girava em torno da pergunta: como se permite que crianças cheguem nesse estado no quarto ano? Com o tempo fui percebendo que faria muito pouco por eles com os conteúdos previstos para aquele ano em curso, e comecei a trabalhar as defasagens absurdas. Iniciei pelas imensas dificuldades que apresentavam. Então

trabalhei conteúdos de segundo ou terceiro ano, no máximo. Éramos um grupo de deficiências, principalmente, a professora (Rita, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Pelo fato de seu repertório profissional ainda estar em construção, observamos que Rita não consegue considerar as características dos alunos e, a partir disso, selecionar os melhores materiais, os melhores recursos e as melhores representações do conteúdo para atender às suas necessidades. Ela também não tem condições de realizar essa leitura de si mesma e todo esse contexto gera indignação em Rita, cuja primeira reação é tentar compreender de quem era a culpa por tudo isso. Observamos que os questionamentos e a postura inicial a levam, aos poucos, a uma condição de fracasso e frustração, uma vez que acaba por atribuir a si mesma a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem evidenciadas na sala, como podemos observar ao final de sua colocação. Diante desta experiência, afirma:

Meu despreparo piorou tudo, porque eu não consegui entender como crianças de quase 10 anos ainda não sabiam ler e escrever!!! É neste momento, que percebemos como a realidade vai nos educar, como há um processo educativo incrível em refletir sobre aquilo que aprendemos na universidade, e o trabalho de mediação e ressignificação de conhecimentos, valores, atitudes e práticas. A realidade concreta é inescapável! (Rita, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Ao relatar esse período inicial, vemos que Rita reconhece a importância de refletir sobre as situações e convertê-las em experiências. Ao relacionar, em sua colocação, as vivências como docente e a formação inicial, ela não contrapõe teoria e prática, mas busca aprofundar a relação entre suas experiências e os conhecimentos construídos ao longo da graduação, encontrando sentido nesse processo. Observamos que ela reconhece a necessidade de articular a formação recebida na universidade às condições reais de trabalho, de modo a possibilitar uma ressignificação dos conhecimentos e garantir ao professor uma formação mais contextualizada.

No entanto, é preciso salientar que, no momento em que vivencia a situação inesperada, o despreparo volta ao vocabulário de Rita, dessa vez

associado ao desconhecimento da realidade ou à sua idealização. Todos os anos de formação parecem não contribuir para a superação dos problemas identificados. É interessante compreendermos também as atitudes de Rita frente a este cenário. Na tentativa de encontrar soluções, ela dialoga com colegas mais experientes e ouve muitas reclamações, com as quais afirma concordar parcialmente. Ao mesmo tempo, tece críticas ao trabalho desenvolvido pelas colegas, especificamente em relação à metodologia utilizada:

Busquei depoimentos de colegas mais antigas, e todas me relataram que o perfil da comunidade em questão era bastante delicado. Todos apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. Reclamavam muito da ausência das famílias quanto à corresponsabilidade no processo educativo. De fato, constatei que quando os pais vinham à escola para conversar com os professores, os questionamentos ou reclamações giravam em torno de brigas entre alunos, transporte escolar ou convocação por indisciplina. Mas constatei também que muitos profissionais demonstravam total desprezo pelo processo educativo, quando obrigavam os alunos a copiarem textos de três páginas... Sempre fiquei estupefada com isso, e felizmente, nunca cometi esse absurdo com qualquer aluno meu. Foram diversos equívocos, mas conscientes, creio que poucos. A gestão escolar foi um ente completamente ausente neste processo. Neste município os cargos da equipe diretiva, tanto direção como coordenação são definidos por comissão, ou seja, são cargos de confiança, de livre nomeação (Rita, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Mesmo diante das dificuldades, Rita busca manter a coerência das práticas a serem adotadas e neste aspecto podemos observar um aspecto do processo de constituição de sua identidade. Ao afirmar a diferença entre sua prática e a de suas colegas, Rita busca manter sua identidade e se coloca contrária a uma prática que parece ser recorrente. Ela também se queixa da falta de apoio por parte dos gestores, argumentando que os mesmos são definidos por indicação. Ao fazer esta relação, parece sugerir que a escolha de gestores por critérios políticos pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido.

A falta de apoio é um elemento que se sobressai nas reflexões de Rita acerca do início de carreira. Neste trecho de seu relato, menciona a condição

de abandono em que se encontram muitos professores, ressaltando que isso compromete a qualidade do trabalho desenvolvido:

Os professores nunca foram os donos do saber e, se pensarmos na responsabilidade que ele carrega em ser um parceiro na busca por esse saber ou saberes juntos com os alunos, constatamos que os educadores jamais poderiam ser “jogados” em uma sala de aula para dialogar com os mesmos sem um processo de orientação e tutoria. O professor deveria ser acompanhado constantemente para dividir suas conquistas, retrocessos e ser convidado a refletir sobre o processo de trabalho. Mas a realidade que nos é imposta é bem outra, afinal a educação de massa no Brasil, de “pobres para pobres” hoje, parece desconhecer o requisito da qualidade, esta, a ser negociada constantemente com seus atores principais: professores e alunos (Rita, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Rita apresenta de modo detalhado o que considera ser um acompanhamento ideal do professor iniciante. É interessante notar que ela inclui, nesse trabalho, o compartilhamento das experiências bem sucedidas e não somente o auxílio às dificuldades. Propõe o estabelecimento de parcerias efetivas no decorrer do trabalho docente, de maneira permanente. Os relatos de Rita apontam a dificuldade em encontrar apoio adequado também entre os colegas, referindo-se ao modo como ocorre o diálogo no ambiente escolar, inclusive diante de situações das quais discorda:

Nunca vivenciei essa fase de conformismo pleno, mas a angústia e o sofrimento de em todo o momento questionar e reagir a essas situações causava ainda mais estranhamento das colegas em relação a mim, quanto da minha parte frente à passividade das mesmas. Por isso considero que fui um pouco conformista, pois me calei em diversas situações que não concordava [...]. Em diversos momentos, quando estava esgotada fisicamente e emocionalmente, preferi o silêncio e o recolhimento. Ainda hoje, algumas colegas questionam o porquê de às vezes eu ser “tão quieta” e/ou “recolhida”, “no meu canto”. Explico que faz parte da minha “personalidade”, mas em muitos casos é para evitar certos embates desnecessários ou julgamentos e atitudes que não considero corretas, dentro do âmbito das relações e práticas pedagógicas. O grupo de professores decide. Pode-se até argumentar, mas ainda hoje, aquelas com maior tempo de docência têm “mais respeito” e poder de decisão nas escolhas. Então, quando não posso deixar de opinar procuro fazê-lo de

forma séria e fundamentada (Rita, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

A dificuldade em estabelecer uma relação igualitária e de colaboração com seus pares leva Rita a optar pelo isolamento. Diante de seu estado de esgotamento, evita discussões e embates. Suas observações retratam características inerentes à fase inicial da carreira docente, momento no qual o professor busca reconhecimento de seus pares.

A dificuldade em estabelecer um diálogo efetivo, associada ao sentimento de solidão e à precariedade das condições de trabalho pode levar, muitas vezes, ao abandono da profissão. Notamos que esta reflexão está presente nas análises de Rita, quando menciona sua experiência na rede estadual de ensino:

Minha experiência é pouca nos anos iniciais (3 anos) e por pouco tempo no fundamental II (1 ano e meio), de ciências no estado. Lecionar na rede estadual foi uma experiência muito ruim... As condições de trabalho são aviltantes... Penso que se houvesse iniciado a docência pela rede estadual, talvez pensasse em mudar de profissão, mas felizmente, encontrei-me com o ensino para crianças pequenas (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

No momento em que faz essas reflexões, já em seu terceiro ano de docência, demonstra maior segurança em relação à sua prática e avalia-se de forma mais positiva:

Percebo que ano após ano melhora como professora, tanto em termos pedagógicos como relacionais. No município onde trabalho travo uma luta diária para fugir da mediocridade e assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos. Muita coisa mudou em mim... Tenho certeza que o professor é um colecionador de materiais, histórias, experiências, práticas, ideias, afetos e compromisso com o seu fazer diário, melhor um dia, pior no outro, mas nunca perdendo de vista que o seu prêmio e objetivo é a aprendizagem do aluno (Rita, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Rita evidencia um compromisso muito forte com sua profissão e, mesmo estando mais segura para lidar com os desafios, ressalta que a luta continua.

Talvez essa consciência sobre o papel da docência e o compromisso social a ela inerente tenham contribuído para que Rita persistisse e não abandonasse a profissão. Assim, ela não descarta a presença de situações difíceis atualmente, mas demonstra maior tranquilidade e segurança para vivenciá-las. Projeta-se como uma boa professora no futuro, desde que consiga trabalhar em condições mais favoráveis:

[...] Mas trabalhando em dois empregos (jornada de 12 horas), devo confessar que minha prática-real no “chão da escola” poderia elevar-se, substancialmente, caso pudesse desenvolver um ensino baseado em investigação, projetos e sequências didáticas, com o devido desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados, como os concretos, por exemplo. Para isso preciso de dedicação exclusiva, ou seja, tempo e remuneração condizente (Rita, Narrativa Reflexiva).

Rita também apresenta uma postura reflexiva frente à **realização de atividades formativas posteriores à licenciatura**, considerando essencial que o professor permaneça estudando para aprimorar sua prática:

Gosto muito de estudar e acredito que a teoria é a única maneira de podermos desenvolver uma prática coerente e, que possa ser questionada e revisitada constantemente, para seu aprimoramento. Portanto, em minha visão não há uma prática verdadeira sem uma teoria que a embase. Por isso estou constantemente em busca de saber mais (Rita, Edição de Perfil, nº 1.1, Perfil).

Nesse excerto, podemos observar dois aspectos interessantes. O primeiro se refere ao modo como Rita concebe a relação entre os conhecimentos teóricos e sua prática profissional. Para ela, tais conhecimentos fundamentam as ações pedagógicas e permitem refletir sobre elas, denotando uma relação de interdependência entre ambos. O segundo aspecto refere-se ao fato de que Rita percebe os processos formativos como oportunidades de estudo teórico, tendo como fruto um conhecimento que depois é articulado à prática. Quanto às formações que realizou após a licenciatura, destaca a participação no PNAIC e a contribuição para o seu trabalho:

Você é bem jovem, e ainda sente essas dificuldades, o que infelizmente demonstra que da minha época de escolarização (anos 1990) para cá, o ensino da matemática e os profissionais que atuam nessa área não conseguem, por problemas diversos, como formação inicial e continuada muito precárias tornar o ensino da matemática interessante e efetivo. Mas, por experiência própria, posso dizer que isso é possível. O PNAIC, não sei se você conhece, ajudou-me bastante com um professor [...] que desmistificou muitos “dramas” do passado (risos) e indicou um mundo de possibilidades nessa área (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse diálogo, estabelecido com uma colega licencianda, Rita faz um movimento de comparar seu período de escolarização com as dificuldades verificadas no contexto atual em relação ao ensino da matemática e pondera que não houve grandes mudanças no contexto da sala de aula. Aponta, como possível causa, o modo como se dá a formação de professores, inicial e em serviço. Todavia, destaca que é possível realizar mudanças na prática cotidiana e compartilha suas experiências que, segundo ela, são fruto de sua participação no PNAIC. Referindo-se a essa formação, embora reconheça sua contribuição, Rita lamenta o fato de muitas propostas formativas não terem continuidade por motivos políticos:

O PNAIC é excelente, principalmente, para os municípios que não possuem condições técnicas e financeiras para proporcionarem formação contínua em sua própria rede, ou seja, sem o subsídio da União ou estados. As prefeituras mais “pobres” ou menos estruturadas. Aprendi muito, mas infelizmente é uma proposta de governo, que pode a qualquer momento ser dissolvida (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Essa reflexão denota a necessidade de se estabelecerem propostas de formação docente que se configurem como políticas públicas, com a devida continuidade e em articulação com a formação inicial. Somente assim seria possível estabelecer uma política de efetivo acompanhamento do professor iniciante, bem como desenvolver propostas formativas com tempo hábil para execução e avaliação de seu impacto na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente.

Quanto à **participação na ReAD**, Rita apresenta como expectativa o desejo em dialogar e trocar experiências, com o intuito de aprimorar sua ação docente:

Minha expectativa com esse curso é aprofundar meus estudos, compartilhar experiências e aumentar meu repertório de práticas e fundamentos de uma docência, que possa proporcionar os direitos educacionais para meus alunos de forma ampla e plena (Rita, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

No decorrer das atividades realizadas, o diálogo com professores que atuam em diferentes contextos lhe possibilitou muitas reflexões, levando-a a perceber que a realidade da docência por ela vivenciada também é compartilhada pelos colegas:

Quando iniciei o curso esperava encontrar professores com vivências que pudessem complementar minha atuação docente. Ao estarmos fechados, ainda que involuntariamente, dentro de uma realidade creio que é preciso o contato com outras visões e modos de fazer, ser e estar no mundo que possam modificar nosso pensamento ou ratificar coisas em comum. Com esse curso foi assim, houve consonância com muitos dos relatos dos colegas e a constatação de que o universo educacional, ou seja, essa forma “escolar” ainda é reproduzida em muitos tempos, espaços e formatos, de modos muito semelhantes, para o bem e para o mal, tal qual a escola do final do século XIX, guardadas as devidas proporções. Nossos alunos ainda sentam-se enfileirados, andam em filas, há divisão entre meninos e meninas, provas para aprovar e reprovar e lousas imensas para copiar [...]. Assim, verifiquei que apesar de muitas de nós estarmos distante geograficamente o elo encontrado foi a tal forma escolar e a não superação daquilo que ainda consideramos como não emancipador das relações humanas (Rita, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Desse modo, ao participar da ReAD, chama a atenção de Rita o fato de que as situações vivenciadas pelos colegas são muito semelhantes às suas experiências. Assim, ela identifica-se nos colegas, com os quais pode compartilhar suas concepções, as dificuldades encontradas e as formas de vivenciá-las. Por outro lado, essa realidade também é fonte de preocupação, uma vez que ela percebe essa semelhança como herança de um processo



histórico, que precisa evoluir. Essas constatações se tornam possíveis por meio do diálogo intergeracional online estabelecido no ambiente virtual, como ela mesmo afirma: “pude identificar-me com meus pares, nas dificuldades docentes e nas diversas maneiras de superação” (Rita, Atividade Avaliativa Final, Tarefa). O diálogo intergeracional contribui, assim, para uma melhor compreensão sobre a própria profissão e para uma autoavaliação:

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

Rita faz uma reflexão também em relação à modalidade escolhida para o desenvolvimento da ReAD, argumentando que a realização de atividades a distância torna mais viável a participação:

Creio que a principal facilidade é o suporte, através da plataforma *Moodle*, pois, não poderia deslocar-me para o município de São Carlos para realizar esse curso. De modo que, a tecnologia facilita o contato, a interação e a troca de experiências (Rita, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Vemos aqui a contribuição da tecnologia para a realização de ações formativas, contribuindo para ampliar o acesso dos professores à formação em serviço, por flexibilizar suas formas de participação. O conteúdo da proposta também é avaliado por Rita, ao considerar que, muitas vezes, o professor não é consultado e não participa do processo de planejamento e tomada de decisões em relação aos aspectos curriculares e às ações voltadas à sua formação, o que considera ser um grande equívoco:

Do ponto de vista histórico e de classe o professor é mais um cumpridor de tarefas e executor de decisões sobre as quais ele não foi convidado a elaborar ou refletir; mas é ele que junto ao aluno desenvolve o trabalho didático-pedagógico e se pretende que o sujeito crítico e questionador seja formado. Uma junção de incoerências (Rita, Atividade Avaliativa Final, Tarefa).

Rita apresenta uma visão muito crítica ao papel passivo ao qual o professor é submetido, especialmente quando se trata de sua própria formação e este confronto pessoal que apresenta com tal contexto pode ser um elemento que compõe seu processo de constituição identitária. Em contraposição, faz uma avaliação das contribuições da ReAD para sua prática e para o processo reflexivo sobre sua própria trajetória:

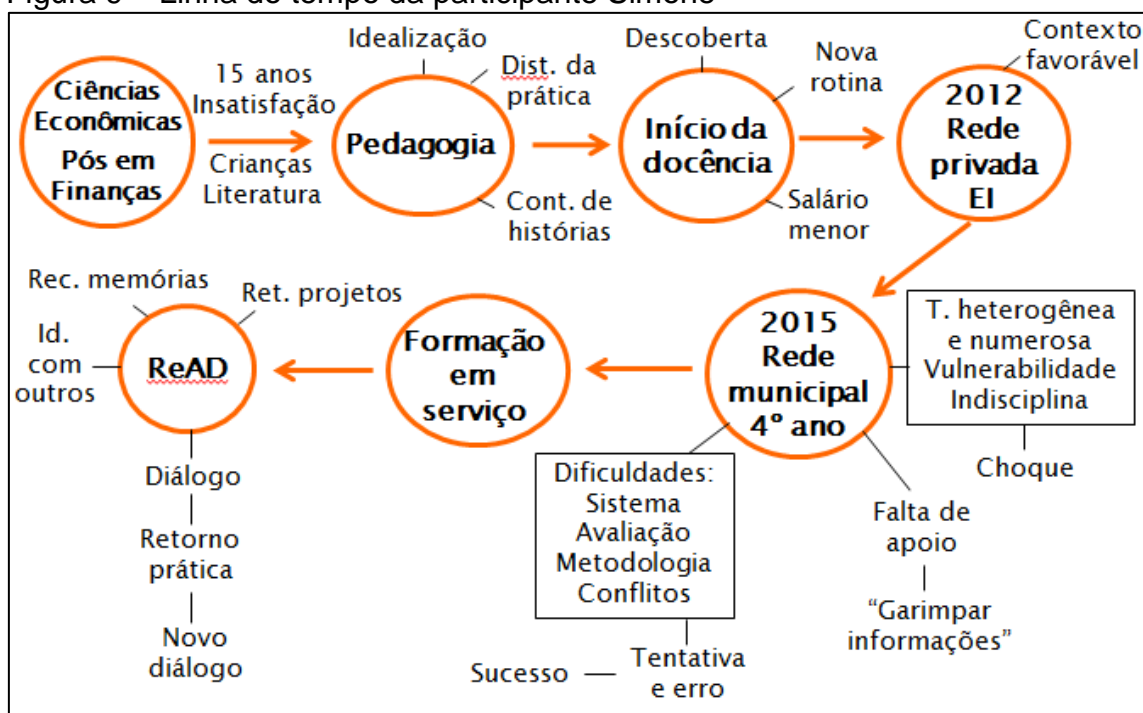
A contribuição do curso de Pedagogia foi imensa. Foi até nostálgico esse curso (ReAD), pois, rememorei todas as situações pelas quais passei. É interessante refazer esse caminho com o conhecimento pedagógico e a prática, acumulados. A cada ano com o devido trabalho de autocrítica, meu trabalho se aprimora. Percebo velhos/novos erros e avanços, tanto na questão do ensino, quanto na qualidade das relações que também se aperfeiçoam sob várias formas: alunos-professora, professora-alunos, professora-colegas, etc (Rita, Narrativa Reflexiva).

A avaliação de Rita em relação à retomada de sua trajetória nos permite concluir que ela ainda não havia passado por essa experiência em formações anteriores. Podemos destacar o fato de que ela começa a desenvolver a consciência do lugar a partir do qual retoma suas memórias. Trata-se de uma leitura com os olhos atuais, com todos os conhecimentos que construiu no decorrer do percurso. Ao mesmo tempo, esse processo lhe permite estabelecer novas relações de sentido, realizar novas aprendizagens e pode constituir-se em estímulo para o processo de atribuição de sentido de sua própria identidade profissional docente. Observamos, assim, a importância da narrativa enquanto estratégia formativa. Destacamos que os aspectos apresentados por Rita em seus relatos evidenciam que o processo de tornar-se professor ocorre de forma permanente e é fortemente influenciado pelas experiências advindas de diversas etapas da trajetória.

#### 4.5. O percurso de Simone

A participante Simone tem 44 anos e reside na cidade de São Paulo. Graduiu-se em Ciências Econômicas em uma instituição pública de ensino superior e especializou-se em Finanças. Atuou por quinze anos na área administrativa de uma empresa e, diante da insatisfação com seu trabalho, decidiu mudar de área. Assim, cursou Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, concluindo o curso no início de 2012. Entre os anos de 2012 e 2015 foi professora de Educação Infantil da rede privada de ensino. No início de 2015 assumiu como docente do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo. Em 2016 atuava em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A trajetória de Simone está representada na Figura 9:

Figura 9 – Linha do tempo da participante Simone



Fonte: Elaborado pela autora.

A trajetória de Simone, portanto, não foi marcada pela escolha da docência como primeira opção. Profissional experiente na área administrativa, percebe-se infeliz em relação ao seu trabalho e decide realizar uma mudança:

Formei-me em Ciências Econômicas numa Universidade pública, especializei-me em Finanças e atuei durante 15 anos na área administrativa de uma empresa privada. Entretanto, estava muito infeliz nessa área, e por gostar de crianças e amar literatura infantil, decidi fazer Pedagogia, curso que finalizei em 2012 pela modalidade EAD. A leitura sempre fez parte da minha infância, e sempre gostei muito de escrever, tendo ótimas experiências na minha vida escolar devido ao gosto pela leitura e a facilidade com a escrita. E foi exatamente essa paixão, que me trouxe até esse curso (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Fica evidente, nesse relato de Simone, a relação entre **experiências prévias e escolha da docência**, pois diante da insatisfação com a primeira profissão escolhida, Simone busca em suas memórias as situações que lhe permitissem vislumbrar outro caminho a seguir. Assim, recorda-se de momentos felizes de sua vivência enquanto aluna, de seu gosto pela leitura e escrita que, somados à sua empatia com crianças, influenciam diretamente na decisão de tornar-se professora. No entanto, ao refletir posteriormente sobre suas vivências escolares no Ensino Fundamental em um diálogo estabelecido com outra professora iniciante, Simone também tece algumas críticas ao seu período de escolarização:

Gostei muito do seu relato, e voltei aos meus tempos de escola, que era exatamente assim! Concordo que apesar da escola naquele tempo ser muito rígida, e tolher um pouco outras habilidades que podíamos ter desenvolvido, foi uma escola que potencializou muito o meu desenvolvimento na leitura e escrita, mas em parte porque essas eram habilidades que eu já tinha. Em contrapartida, lembro-me de colegas que foram muito castigados por serem muito espontâneos e críticos, talvez na escola de hoje esses alunos tivessem mais espaço para se desenvolver e potencializar essas habilidades... Essa é uma boa questão para pensarmos, pois é frequente ouvirmos que a escola de antigamente era muito melhor que as de hoje, naquele tempo os professores eram respeitados! Ou melhor, temidos... (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Aqui, podemos notar que Simone traz consigo algumas concepções sobre o trabalho docente e a figura do professor. Para ela, o que muitos antigamente consideravam ser respeito ao professor era, na verdade, medo, e pondera que isso precisa ser debatido hoje. Também evidencia o fato de já ter

um conhecimento sobre leitura e escrita anterior à escolarização, denotando uma visão mais reflexiva sobre a importância das experiências prévias para o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Posteriormente, ao dialogar com uma colega de grupo, também iniciante, menciona duas professoras que marcaram positivamente seu processo de escolarização:

O seu relato de ter tido professoras como modelo também faz toda diferença, pois também me recordo das minhas duas professoras da 4.<sup>a</sup> série até hoje, com muitas saudades! Apesar de não ter me espelhado nelas, e nem a Educação ter sido minha 1.<sup>a</sup> opção, pois venho de outra área, o exemplo leitor que elas me deram é que me ajudaram a ser a leitora que sou hoje, e a amar a literatura, elas e minha mãe foram as responsáveis por essa paixão (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

É interessante observar que, mesmo afirmando não ter se espelhado nas professoras mencionadas, Simone reconhece que foram para ela um modelo de gosto pela leitura. Dessa forma, quando afirma que não foram um modelo, provavelmente esteja se referindo à prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, sem considerar influências de outra natureza. Ao retomar essas memórias, Simone menciona também a influência materna em relação ao encantamento com a literatura. Ela finaliza suas reflexões acerca da escolha da docência considerando ter tomado a decisão certa:

Vou encerrar deixando uma frase que li um dia em algum lugar que não me lembro, e nem sei quem é o autor, mas que me tocou profundamente, pois traduz exatamente essa fase da minha vida de mudança de rumo: “Você sabe que está no caminho certo quando perde o interesse de olhar para trás” (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Nesse excerto, podemos observar que Simone refere-se à profissão anterior e não às suas experiências de um modo mais amplo, uma vez que estas são retomadas por ela para compreender sua afinidade com a docência.

Já na fase de **realização do curso de licenciatura**, a afinidade com a literatura também se faz presente. Neste excerto, ao dialogar com uma colega de grupo sobre o curso de Pedagogia, Simone relata:

Como eu estava muito insatisfeita com a rotina de escritório, me realizei com o curso de Pedagogia e as tantas possibilidades que o curso me trouxe. Uma de minhas professoras do curso é Contadora de Histórias, e comecei a trilhar o caminho das histórias também, e como tudo era novidade, fui só me encantando (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Novamente Simone menciona a aproximação à literatura, por meio do trabalho desenvolvido por uma professora da graduação. Assim, começa a visualizar, dentre outras possibilidades, uma forma de articular a sua paixão pessoal ao exercício profissional.

Como principal limitação de sua formação inicial, Simone aponta o distanciamento em relação à realidade do trabalho docente. Faz uma reflexão acerca da sua formação frente às necessidades apresentadas em seu processo de inserção docente:

Na escola pública o início foi bem difícil, pois ao contrário do que vemos na faculdade, as demandas da sala de aula são bem diferentes do que estudamos, e dar aula não se resume somente a saber os conteúdos. Há dias em que você vem com uma aula super bem planejada e não consegue dar conta nem da metade, pois acontecem imprevistos: indisciplina, alunos que chegam atrasados, eventos na escola, horários apertados, e por aí afora. Em contrapartida, há dias em que a aula é um espetáculo, corre tudo na mais perfeita ordem, melhor que o planejado. Há dias e dias... Infelizmente, muitas vezes na faculdade ficamos muito na teoria, e lidar com uma sala real só estando lá pra saber como é, não há banco de faculdade que te prepare para isso. É o dia a dia, as dificuldades que vão nos ensinando e moldando, e vemos que aquele modelo de escola e alunos que idealizamos na faculdade não tem nada a ver com a realidade (Simone, Narrativa Reflexiva).

O relato de Simone revela a insatisfação ao perceber que os conhecimentos construídos ao longo da graduação não permitem solucionar todos os problemas que se apresentam no cotidiano da profissão. Ao

mencionar que “as demandas da sala de aula são bem diferentes do que estudamos”, ela indica que há um descompasso entre o currículo proposto na formação inicial e a prática pedagógica. Faltam-lhe condições de estabelecer a conexão entre os conhecimentos construídos e a prática profissional, de modo a utilizar tais conhecimentos para analisar as situações vivenciadas e tomar as decisões necessárias. Esse processo reflexivo lhe permitiria construir possibilidades de intervenção e de avaliação dos resultados obtidos. No entanto, convém ressaltar que tal processo não ocorre automaticamente, precisa ser orientado e estimulado, desde a formação inicial, o que parece não ter ocorrido no caso de Simone.

O excerto em análise também revela uma crítica de Simone ao processo de idealização da docência que, no seu caso, ocorreu ao longo do curso de Pedagogia. Seja de modo espontâneo, seja de forma induzida, ela demonstra ter construído uma imagem ideal de seu trabalho, da escola onde iria atuar e de seus alunos. Isso contribuiu para que o impacto sofrido diante das reais condições de trabalho fosse potencializado. Convém ressaltar que, no caso de Simone, esse impacto é sentido quando ingressa na rede pública, mesmo já tendo atuado por três anos na rede privada.

As reflexões de Simone sobre o **início da docência** nos possibilitam a análise de diversos aspectos. O primeiro deles é o choque vivenciado em termos econômicos:

Entretanto, quando decidi sair do escritório para dar aula, aí foi bem complicado, a começar pelo salário, que caiu para praticamente um terço do salário do escritório (Simone, Narrativa Reflexiva).

As condições de trabalho a que o docente está submetido se mostram muito diferentes da profissão anterior de Simone, a começar pelo aspecto financeiro. Mesmo diante da surpresa com o salário, Simone afirma ter certeza da escolha feita, traçando uma comparação com a profissão anterior e ressaltando os aspectos que considera serem mais prazerosos em seu trabalho:

Confesso que desanimei algumas vezes, mas as coisas foram acontecendo e cada vez mais eu tinha certeza de que estava no lugar certo. Apesar das tantas dificuldades, não me vejo fazendo outra coisa. A escola é um lugar vivo, com pessoas, com histórias, e nenhum dia é igual ao outro, diferente do escritório que era aquela rotina maçante e sempre igual. Gosto de fazer os planejamentos de aula, gosto da reunião de professores, gosto de falar com os pais (é nessa parceria muitas vezes que conseguimos entender nossos alunos e contribuir para o desenvolvimento deles), adoro os cursos de formação, gosto de estar com as crianças e ver as conquistas diárias de cada um, enfim, quando vim para a Educação sabia que era um caminho sem volta, e em nenhum momento me arrependi dessa decisão... Aliás, só me arrependi de não ter feito Pedagogia antes, e ter iniciado na Educação com meus vinte e poucos anos...rs (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

É interessante observar os aspectos relacionados ao trabalho docente evidenciados no relato de Simone. Suas percepções sobre o ambiente escolar, o fato de interagir diretamente com as pessoas, sejam alunos, colegas ou familiares, os momentos de encontro, a novidade de cada dia em sala de aula, isso parece revitalizá-la, pois representa o oposto de sua rotina anterior na área administrativa. Esse olhar para o cotidiano da docência é influenciado por sua experiência profissional, que a permite perceber com maior detalhamento as características mais sutis da profissão e delas desfrutar. O sentimento de descoberta é muito forte em Simone, a ponto de lamentar o fato de não ter iniciado na profissão há muito tempo atrás. No entanto, poderíamos pensar que, não fossem as experiências profissionais que ela já possui, sua percepção sobre a docência poderia ter sido diferente, talvez ela não tivesse o mesmo olhar para os elementos constitutivos da profissão como demonstra ter hoje.

Não obstante, é preciso considerar que a satisfação vivenciada não significa a ausência de dificuldades. Ao fazer uma análise sobre seu início de docência, Simone fala sobre aspectos já apontados na literatura como característicos da fase inicial da carreira docente. Afirma que se trata de uma fase difícil, deixando-nos perceber que se sente, de certa forma, exposta por ser nova na carreira e desconhecida pelos pares:

Com relação ao acolhimento pelos colegas e pela gestão da escola, todo início é difícil, mas com o tempo o pessoal vai



conhecendo o seu trabalho, aí ninguém faz mais conta de que você iniciou há pouco tempo. E gostar do que faz e se dedicar, faz toda diferença (Simone, Apresentação, nº 1.2, Fórum).

Podemos observar que o fato de tornar-se conhecida pelos colegas com o passar do tempo representa um grande alívio para ela, pois deixa de ser vista como uma professora iniciante e torna-se, efetivamente, parte da equipe, obtendo reconhecimento. Observamos aqui uma relação intrigante entre o início da docência e o apoio necessário: Simone afirma que há uma dificuldade inicial nesse processo de acolhimento por parte dos pares e da gestão e que, com o tempo, isso melhora, pois já desconsideram o fato de que ela é iniciante. O apoio, nesse caso, traz consigo um tom de desconfiança da capacidade do profissional que chega à escola, assemelhando-se, para ela, mais a um acompanhamento para fiscalizar a competência do que para acolher efetivamente um novo colega. Esse caráter negativo do que Simone chama de acolhimento é reafirmado quando ela denota alívio por se tornar mais uma entre os outros. Em outro diálogo, essa preocupação revela-se novamente:

Acho importante sim esse olhar de fora, assumirmos que não sabemos de tudo, e estarmos abertos ao novo, dispostos às trocas, querer compartilhar nossas vivências. Mas não é fácil essa abertura, pois temos receio do que o outro “vai pensar”, como vai reagir se perceber que falhamos, que não temos domínio sobre o conteúdo ou na condução da sala (Simone, Início da Docência, nº 2.2, Fórum).

Essa postura de Simone revela que ela também se mostra receosa em expor-se diante dos colegas, sujeitando-se à avaliação dos mesmos, o que para ela representa uma condição de vulnerabilidade, que parece incomodá-la. Quanto às situações vivenciadas em sala, é interessante destacar o fato de que Simone atuou, em seus primeiros anos de docência, nas redes pública e privada. Ela nos relata serem contextos bem distintos:

Assim que me formei, em 2012, fui trabalhar numa escola de educação infantil na rede particular, e não tive muita dificuldade de adaptação e nem dificuldades com a turma. Era um bairro de classe média e as turmas eram pequenas, de 12 a 15 crianças por sala, e não tínhamos problemas sérios de

indisciplina, além dos pais presentes. Dessa forma, optei por falar da minha experiência com a rede pública, que começou em 2015, onde tenho encontrado vários desafios e, ainda hoje, me assusto com determinadas situações e a realidade de nossas crianças (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

As condições de trabalho verificadas por Simone na rede privada são muito favoráveis ao início de carreira. A quantidade de alunos na turma, a participação da família, a disciplina são elementos apontados por ela como extremamente positivos. Trata-se de uma realidade bem distinta em relação à rede pública. Este fato evidencia o caráter múltiplo e situado da construção da identidade em diferentes contextos, que fica muito evidente nas experiências de início da docência apresentadas por Simone e influencia até mesmo a retomada destas experiências ao longo das atividades da ReAD. Desse modo, por opção de Simone, as situações relatadas referem-se ao seu início de docência na rede pública. De fato, isso parece ter sido muito marcante em sua trajetória. Neste excerto, ela descreve algumas características de sua turma:

No meu primeiro ano de docência, em 2015, peguei uma turma de 4.º ano, com 32 alunos, e muito heterogênea. Nesse grupo, dois alunos não sabiam ler nem escrever, sendo que um desses alunos era morador de rua, com histórico de abusos, com processo correndo na Vara da Infância para ser retirado da família [...]. Além desses dois alunos não alfabetizados, parte da sala tinha muita dificuldade em outras disciplinas, com uma compreensão leitora muito ruim. Outros eram muito indisciplinados, prejudicando ainda mais seu desenvolvimento. Por ser uma sala de 4.º ano, e eu ter vindo da rede particular, chocou-me o fato de haver aluno ainda não alfabetizado e os que eram, lerem e escreverem tão mal (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Vemos que o choque vivenciado por Simone refere-se à diferença de aprendizagem dos alunos quando comparados aos alunos da rede privada. O mesmo se verifica em relação às condições de vulnerabilidade em que muitos alunos se encontram. Soma-se a isso a dificuldade em se adaptar ao sistema e em conhecer o funcionamento da rede pública:

No início fiquei bem perdida, não entendia como a rede municipal funcionava, não entendia o processo de progressão continuada, e tampouco como devíamos avaliar esses alunos, já que muito se falava em avaliar o que cada aluno avançou, o progresso de cada um individualmente e, no entanto, termos avaliações externas (como a Prova Brasil). Além disso, não sabia como trabalhar com o aluno que sabia muito, e era extremamente dedicado, ao mesmo tempo em que trabalhava com um com mais dificuldade, mais disperso, sem muito interesse, ou com dificuldade de aprendizagem (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

São inúmeras as dificuldades – a familiarização ao sistema, o trabalho com níveis diferentes de aprendizagem, as avaliações externas. Esse quadro revela os contextos difíceis que marcam o início da carreira na rede pública e que, no caso de Simone, parecem não ter sido abordados em sua formação inicial, pois lhe causam muita surpresa. Diante de tal situação, ela relata também a falta de apoio para superar as dificuldades:

Percebi ainda que a gestão da escola pouco ajudava o professor nesse trabalho de situar a sala, nesse início de trabalho, de conhecer cada aluno e suas especificidades. Tive que sair conversando com professores dos anos anteriores sobre aqueles alunos com mais dificuldade, para entender que tipo de trabalho havia sido feito, se havia ou não laudo para esses alunos com dificuldade de aprendizagem (já que ninguém passava nenhuma informação), se havia algum tipo de trabalho na escola visando o acompanhamento desses alunos. Enfim, o início dos trabalhos era garimpar informações, para ao menos saber um pouquinho sobre cada um e planejar um trabalho mais voltado às necessidades de cada criança (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Podemos evidenciar aqui a tentativa de Simone de construir um dos elementos essenciais da base de conhecimento para o ensino, que consiste em conhecer o contexto de atuação e as características dos alunos para poder realizar adaptações no trabalho a ser desenvolvido. Trata-se de um depoimento que revela o movimento da professora na construção de seu repertório profissional. Destacamos aqui a expressão utilizada por Simone em seu processo de busca de auxílio – “garimpar informações”. Isso denota a sensação de solidão, de ver-se trabalhando de modo incansavelmente e sem

apoio em busca de uma resposta que venha ao encontro de suas necessidades.

Em meio às tentativas de sucesso e à busca por informações que possam auxiliá-la neste início de carreira, Simone continua buscando meios para promover a aprendizagem dos alunos. No depoimento a seguir observamos como ela vai selecionando e testando os materiais a serem utilizados e as estratégias de ensino. Novamente percebemos o movimento de construção de seu repertório profissional para ensinar. Na tentativa de encontrar uma forma de trabalho que corresponda às demandas formativas de seus alunos, Simone decide explorar aquilo de que mais gostava:

Aos poucos fui conhecendo a turma, e incomodada com as dificuldades de leitura e escrita da maioria das crianças, comecei a trazer frequentemente para sala a leitura de diferentes gêneros textuais: livros, contos, jornais, revistas, HQ's [histórias em quadrinhos]. Às vezes contava histórias de "boca", como costumavam dizer as crianças, outras lia as histórias literárias, e outras ainda abria espaço para que eles escolhessem uma história e lessem para a turma. Como sou assinante de jornal e de revistas infantis, trazia para a turma as revistas e alguns cadernos do jornal, para que lessem e compartilhassem matérias ou reportagens que tivessem gostado. Essa prática acabou por mudar consideravelmente não só o desempenho na leitura e escrita da sala, mas melhorou até a indisciplina de alguns alunos. Além disso, contribuiu para o aumento do repertório de cada um, despertando neles a vontade de escrever as próprias histórias (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Assim, Simone vivencia o prazer de atingir os objetivos desejados por meio de um trabalho por ela planejado e lançando mão de recursos tão preciosos para ela, experimentando também a descoberta da docência proporcionada pelos resultados obtidos. Aos poucos, esse trabalho vai se ampliando e se transforma em um projeto:

Com esse interesse da turma, criamos um projeto de "Contos de Assombro", gênero que eles mais gostavam, que além da leitura das histórias coletivamente em sala, contou com a leitura de histórias inventadas pelos próprios alunos e, aqueles que queriam compartilhar as histórias que escreviam, se organizavam para contar para a sala, tomando o cuidado em

ler apenas uma história por dia, para não ficar cansativo. As histórias lidas em sala eram previamente selecionadas, para prevenir que não fossem impróprias para a idade das crianças (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Nesse momento, vemos que Simone passa a agregar novos conhecimentos em seu repertório: consideração das características e preferências dos alunos; novas formas de interação com a turma; adequação do conteúdo à faixa etária; gestão do tempo de aula e do que era possível realizar a cada dia. Seu planejamento também ganha novos contornos, com a elaboração de um projeto de ensino e o trabalho voltado ao aprimoramento de escrita e à leitura compartilhada de forma sistematizada. No entanto, no decorrer desse trabalho, vivencia a resistência por parte da mãe de um aluno:

Apesar da empolgação da turma, e de despertar para a leitura e escrita até mesmo aqueles alunos mais desinteressados, tivemos reclamação de uma mãe, que alegou que seu filho ficava muito impressionado com as histórias. O irônico é que esse foi um dos alunos mais empolgados com o projeto, e que despertou para leitura, pois era muito desinteressado e apático nas aulas, além de faltar com muita frequência. Nesse momento o apoio da gestão, através da Coordenadora Pedagógica, foi essencial, pois ela conheceu o projeto e acompanhou algumas sessões de leitura e de compartilhamento das histórias escritas pelos alunos. Dessa forma, foi possível explicar para mãe a seriedade do trabalho realizado, e a importância dos alunos conhecerem todos os gêneros, inclusive os Contos de Assombro. Também reconheceu o progresso do seu filho na escrita e leitura, e esse foi um dos momentos bem gratificantes que tive nesse primeiro ano de docência na rede pública (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Nesse excerto vemos o apoio que Simone recebe da coordenadora, o que a deixa muito feliz, por ter seu trabalho reconhecido diante da família de um aluno e perceber que suas ações apresentam credibilidade diante da gestão escolar. Nesta situação, podemos observar que a experiência vivenciada por Simone contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente que vem se constituindo, pois há o reconhecimento de sua ação pelo outro.

Quanto à relação estabelecida com os pares, Simone relata ter vivenciado uma fase muito difícil, quando, ao se manifestar em reunião sobre a reclassificação de um aluno que apresentava uma distorção entre idade e turma, foi contestada por isso. Simone apresenta a situação da seguinte forma:

No meu primeiro ano de docência, em 2015, peguei uma turma de 4.º ano, com 32 alunos, e muito heterogênea. Nesse grupo, dois alunos não sabiam ler nem escrever, sendo que um desses alunos era morador de rua, com histórico de abusos, com processo correndo na Vara da Infância para ser retirado da família (o que aconteceu nesse ano de 2016). Esse aluno ficou afastado da escola no ano anterior e, quando retornou, foi colocado no mesmo ano em que estava, ou seja, 3.º ano. Porém, como a turma dele estava comigo no 4.º ano, ele simplesmente ficava na minha sala e não havia quem conseguisse tirá-lo de lá. Com essa dificuldade em readaptar esse aluno no 3.º ano, e por ele ter idade para estar no 4.º ou 5.º ano, a gestão fez uma reunião e pediu a opinião dos professores sobre o assunto. Eu fui uma das professoras que defendeu que ele fosse reclassificado, por vários motivos que não há como contar aqui, sendo muito criticada por vários professores, e pesava o fato de eu ter acabado de chegar tanto na rede quanto na escola, então foi bem difícil. Além disso, esse aluno não lia nem escrevia, e era muito indisciplinado. Mas por fim, o aluno foi reclassificado e ficou comigo no 4.º ano. Esse foi meu primeiro grande desafio nesse primeiro ano de docência (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Trata-se aqui de uma situação muito embaraçosa para Simone, pois vê-se inibida a expressar suas opiniões em espaços exatamente voltados a essa finalidade. No entanto, assume o desafio e ao final do ano letivo, mediante todos os esforços empreendidos, atinge o resultado esperado:

E, pra finalizar meu relato, aquele aluno que foi reclassificado para o 4.º ano, que não lia e nem escrevia, e tinha sérios problemas de disciplina, saiu lendo e escrevendo, ainda que de forma rudimentar, e teve melhoras imensas no comportamento, sendo reconhecido tanto por professores como pela gestão. Esse foi outro momento bem gratificante nesse primeiro ano (Simone, Início da Docência, nº 2.1, Tarefa).

Esse fato é motivo de imensa alegria e comemoração para Simone, pois consegue contribuir para o desenvolvimento desse aluno, constata de forma

visível o resultado de todo o seu planejamento e de sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que adquire o reconhecimento de seus pares.

Quanto à reflexão acerca da **realização de atividades formativas posteriores à licenciatura**, observamos que, nos relatos de Simone, elas estão atreladas à sua **participação na ReAD**.

O primeiro aspecto que se destaca é a reflexão sobre a prática, proporcionada no decorrer das discussões com o grupo em determinadas atividades da ReAD. Essa reflexão fica evidente no diálogo que estabelece com outra colega, também professora iniciante:

Fabiana, gostei muito das suas colocações. Mesmo que inconscientemente, acabo privilegiando mais as meninas que os meninos, na organização, no momento de entrar ou sair da sala, talvez por achá-las mais delicadas e os meninos sempre mais agitados e com brincadeiras mais truculentas (Simone, *Diversidade*, nº 4.2, Fórum).

Esse diálogo se deu no decorrer de um fórum voltado à discussão da diversidade. Por meio do diálogo estabelecido no ambiente virtual, Simone passa a refletir sobre suas atitudes em relação aos alunos e percebe que faz distinção no tratamento de meninos e meninas. A partir desse momento, toma consciência de aspectos de sua prática sobre os quais nunca havia refletido. Posteriormente, ao dialogar com a tutora e os demais colegas de grupo acerca da mesma temática, Simone faz o seguinte relato:

Com todo esse debate no grupo e com o *feedback* da tutora, resolvi observar minha sala de aula e a escola, e fui anotando alguns casos encontrados [...]. Quando monto os grupos, procuro colocar essas crianças junto com alunos que sei que vão envolvê-los nas atividades e não os deixarão ociosos ou isolados dentro do grupo. Tem dado certo [...]. Na escola, observando e conversando com colegas, percebi distanciamento na maioria dos casos de crianças com alguma deficiência intelectual, mas o trabalho da escola tem sido o diálogo e as conversas sobre diferenças, respeito, diversidade, *bullying*, etc. Temos colhido alguns frutos, mas ainda assim estamos bem distantes de uma escola ideal, onde as diferenças são respeitadas (Simone, *Diferenças*, nº 4.1, Fórum).

Vemos que, além de refletir sobre sua ação em sala de aula, Simone estende a reflexão a todo o grupo com o qual trabalha. Desse modo, as contribuições do diálogo intergeracional online não repercutem somente no cotidiano do professor, mas passam a influenciar a dinâmica escolar de modo mais amplo. Nesse processo, também podemos observar o movimento de construção de seu repertório profissional sobre o ensinar.

Finalmente, ao avaliar seu percurso na ReAD, Simone menciona as contribuições do diálogo com outros profissionais e destaca o fato de que, por meio das narrativas elaboradas no decorrer das atividades e durante as discussões, recuperou memórias que lhe possibilitaram redescobrir aspectos de sua própria trajetória:

Foi um tempo de trocas e de compartilhar experiências que trouxe muita coisa boa para minha prática em sala de aula. A conversa, o compartilhar nossas vivências, a apresentação e o espaço para falarmos um pouco sobre como chegamos até aqui e nos tornamos professores, me fez recuperar memórias que tinham ficado pelo caminho, fazendo com que eu redescobrisse o prazer que tive ao escolher essa profissão e ingressar na carreira docente (Simone, Avaliação da ReAD, Atividade Final, Tarefa).

Constatamos no relato de Simone que a participação na ReAD instigou um olhar para si, para suas memórias e o que elas representam. Memórias essenciais que corriam o risco de ficar soterradas pela avalanche das circunstâncias vivenciadas. Até mesmo as memórias das situações difíceis são retomadas e adquirem um novo sentido. Esse movimento é tão significativo para Simone que ela afirma sentir-se impulsionada a resgatar projetos que já havia abandonado:

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



Nesse excerto, fica evidente outra contribuição da ReAD por meio do diálogo intergeracional online. Há um processo de identificação de Simone na similaridade das trajetórias partilhadas com seus colegas. Ela encontra nessa correspondência um refúgio, uma nova compreensão da docência e do caminho trilhado, que pode nos indicar uma intervenção no seu processo de constituição identitária.

Ao despedir-se da equipe de tutores e formadores da ReAD, Simone reitera a necessidade de espaços em que o professor possa dialogar e refletir sobre sua prática:

Agradeço a todos os tutores e professores que nos acompanharam durante esses meses, e espero que esse trabalho nunca cesse, pois somos carentes de um espaço como esse que nos dê voz, que queira saber sobre nossas experiências, nossas frustrações, nossas conquistas e que nos coloque em contato com outros educadores, para que através dessa troca de experiências possamos enxergar outros horizontes (Simone, Avaliação da ReAD, Atividade Final, Tarefa).

Dessa forma, Simone evidencia a necessidade, apresentada por muitos professores, de terem um espaço onde possam ser efetivamente ouvidos, no qual o diálogo de fato se estabeleça e possam vislumbrar novas possibilidades para seu trabalho cotidiano. O apoio de que necessitam reside também aí, nessa iniciativa de colocar em contato os profissionais em diferentes fases da carreira e estimular o diálogo e a construção de conhecimento a partir da partilha das experiências que trazem consigo.

#### **4.6. Elementos de destaque nos percursos: singularidades e convergências**

Os percursos analisados nesta pesquisa revelaram-se fontes profícuas de dados que nos permitiram investigar os aspectos inerentes às aprendizagens da docência e aos processos de iniciação e desenvolvimento profissional. Trouxeram à tona muitos elementos que nos levaram a indagar

sobre o verdadeiro papel da formação inicial e como ela tem se estruturado em função das demandas que os novos cenários de atuação docente apresentam. Revelaram com riqueza de detalhes as necessidades pessoais e profissionais que os professores iniciantes apresentam no início de carreira, evidenciando os aspectos relacionados às condições de trabalho, aos desafios do cotidiano e à busca por desenvolver um trabalho de qualidade, que promova a aprendizagem de todos os alunos. Indicaram também o papel de destaque que a formação em serviço tem conquistado, como forma de dar continuidade ao processo de desenvolvimento profissional por meio da reflexão sobre a prática pedagógica.

Apresentamos a seguir, em uma perspectiva comparada, os principais elementos presentes nas narrativas das professoras participantes que, por sua convergência ou singularidade, ganharam destaque no processo de análise. Saliemos o fato de que tais elementos foram agrupados em função dos diversos momentos que compõem o processo de aprendizagem da docência, para facilitar a leitura e a análise que eles nos permitem explicitar.

Assim, apresentamos Quadro 4 os elementos que se destacaram nos percursos relatados pelas participantes referentes às experiências anteriores e realização da formação inicial:

Quadro 4 – Elementos referentes às experiências prévias e à formação inicial

		Cecília	Fabiana	Lúcia	Rita	Simone	Autores/Temáticas/ Conceitos
<b>Aspectos anteriores à formação inicial</b>	Contato prévio com ambiente escolar	Experiência como Auxiliar Técnica Educacional	Experiência como Oficial de Escola e Atendente do Desenvolvimento Infantil	Experiência como estudante da rede pública	Experiência como estudante	Experiência como estudante	Lortie (2000): aprendizagem por observação; Marcelo (2009b): crenças e teorias pessoais; Mizukami (2010): concepções prévias; Cole e Knowles (1996): conhecimentos prévios e escolhas; Vaillant e Marcelo (2015): aprendizagens prévias não intencionais; Martins e Anunciato (2018): percurso formativo como fonte de aprendizagem.
	Escolha da docência	Influenciada pelos colegas de trabalho.	Influenciada pela possibilidade de bolsa parcial e pelo contexto em que já trabalhava.	Insatisfação com profissão anterior; Influenciada pela mãe, que também é professora.	Direcionada pela viabilidade financeira.	Insatisfação com profissão anterior; afinidades com leitura e escrita desde a infância.	
<b>Formação inicial</b>	Formação inicial	Pedagogia (IES Privada) como 1ª graduação.	Pedagogia (IES Privada) como 1ª graduação.	Pedagogia (IES Privada) como 2ª graduação (anterior: Relações Públicas; pós em Marketing).	Pedagogia (IES Federal) como 2ª graduação (ant: Téc. Em Nutrição; Lic. C. Biológicas; Formação Pedagógica).	Pedagogia (IES Privada) como 2ª graduação (anterior: Ciências Econômicas e pós em Finanças).	

	Visão da formação inicial	Essencial, porém insuficiente; destaque para o estágio.	Proporciona base para a docência, mas não garante desenvolvimento profissional.	Importante para a fundamentação teórica; encantamento com o estágio.	Proporcionou conhecimentos de natureza teórica e prática.	Importante para a formação, porém inadequada à realidade docente.	Gatti (2010): insuficiência formativa; Vaillant e Marcelo (2015): formação inicial não atende às demandas atuais.
	Problemas observados na formação inicial	Caráter generalista por abranger a complexidade da função do pedagogo.	Apresenta caráter teórico e distante do contexto de atuação.	Distanciamento entre teoria e prática.	Não proporciona mudanças de concepção na prática educativa.	Distanciamento do contexto real do trabalho docente.	Vaillant e Marcelo (2012): poucas mudanças na formação inicial; Gatti (2010): complexidade curricular da Pedagogia; Ávalos (2012): problemas na formação inicial; Alcoforado (2014): repensar a formação inicial.
	Concepção de Formação inicial ideal	Que prepare para lidar com todos os tipos de situações	Um currículo que contemple a inserção no contexto escolar durante todo o período de formação	Não explicita	Que forme profissionais preparados para efetivar mudanças de aspectos da prática	Que corresponda efetivamente às demandas vivenciadas no decorrer da profissão, sem idealizações	Gatti (2010): função social do ensino; Tardif (2014): aproximação da prática; Nóvoa (1999): centralidade dos

							saberes docentes; Mizukami (2010): formação inicial para o início da docência; Nóvoa (2017): articulação de todas as etapas formativas.
--	--	--	--	--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observarmos de modo atento os dados presentes no quadro, verificamos que a decisão em cursar Pedagogia ocorre na maioria dos casos – Lúcia, Rita e Simone – como segunda opção profissional. Nesses casos, destaca-se a insatisfação com a profissão anterior ou a necessidade de complementar a formação anterior. Por outro lado, nos casos em que a Pedagogia representa a primeira opção – Cecília e Fabiana –, verificamos que essa preferência resulta de influências do contexto de trabalho, uma vez que as participantes já atuam profissionalmente no ambiente escolar. Temos, desse modo, um perfil de professoras iniciantes muito interessante – mulheres de uma faixa etária mais avançada, que já são profissionais experientes de áreas diversas ou que já atuam no contexto escolar exercendo outras funções.

Em relação à formação inicial, embora uma participante – Rita – considere que sua formação tenha contemplado conhecimentos inerentes à prática docente, reconhece que isso não tem se mostrado suficiente para repercutir em mudanças significativas da prática pedagógica. Nesse sentido, como críticas à formação inicial destacam-se, de modo unânime, o distanciamento da realidade concreta na qual se desenvolve a ação docente e, no caso de Cecília, a busca em atender à complexidade de atribuições do pedagogo. Mesmo no caso de Lúcia, que destaca a experiência do estágio como identificação com a profissão, o despreparo ainda é mencionado. Uma formação inicial ideal, na perspectiva das participantes, seria aquela que permanecesse articulada à prática docente, preparando o futuro professor para lidar com diferentes situações e promover mudanças em suas ações.

As expectativas apresentadas pelas participantes em relação à formação inicial ideal coadunam-se aos relatos nos quais revelam certa surpresa ou decepção por perceberem-se, no início da carreira, como profissionais ainda não preparadas completamente. Isso denota uma expectativa inicial de que a licenciatura deveria ter dado conta de formá-las em sua totalidade. Desse modo, cria-se uma imagem ideal de si como profissional que deterá todos os conhecimentos necessários para a ação docente assim que concluir a licenciatura. Embora isso não signifique que na graduação essa visão seja fomentada, podemos nos atentar ao fato de que é fundamental contemplar esta questão no currículo dos cursos. A discussão sobre as concepções de

formação docente precisa ganhar espaço, de modo a minimizar tais expectativas e possibilitar a construção de uma visão mais contínua da formação. Observa-se também a necessidade de esclarecer aos futuros professores as diferenças entre os contextos de atuação inerentes às redes pública e privada, bem como os princípios e finalidades que norteiam sua estrutura, considerando também os reflexos disso sobre o trabalho pedagógico.

À medida que os relatos avançam para reflexões acerca do início da docência, novos elementos são identificados, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5 – Elementos referentes ao início da docência

		<b>Cecília</b>	<b>Fabiana</b>	<b>Lúcia</b>	<b>Rita</b>	<b>Simone</b>	<b>Autores/ Temáticas/ Conceitos</b>
<b>Início da docência</b>	<b>Atuação</b>	Rede municipal e estadual	Rede municipal	Rede privada e municipal	Rede estadual e municipal	Rede privada e municipal	Vaillant e Marcelo (2012): contextos difíceis aos iniciantes; Tardif (2014): alunos reais; Veenman (1984): choque de realidade; Nóvoa (1992a): solidão e isolamento; Mariano (2006): início da docência; Huberman (1992): choque e descoberta.
	<b>Características do início da docência</b>	Ambiente conhecido; despreparo; ansiedade; incômodo por imitar colegas; imitação como busca de referencial.	Ambiente conhecido; dificuldade com a rotina da sala de aula; ansiedade por resultados; insegurança; desamparo.	Discrepância entre ambientes de trabalho e emoções provocadas; alegria; choque; tristeza; realização; ansiedade.	Choque; esgotamento físico e mental; frustração; indignação; fracasso; despreparo; angústia; sofrimento.	Tranquilidade e descoberta (na rede privada); choque; dúvidas; sobrevivência.	
	<b>Como vê as dificuldades</b>	De forma otimista, como desafios a superar.	Como desafios da profissão que seriam superados com mais facilidade se houvesse apoio adequado.	Como possíveis fontes de aprendizagem; como desafios.	Como reflexo de uma sociedade desigual; apresenta uma postura reflexiva diante das situações difíceis.	Como desafios, com naturalidade; busca formas de superação.	Hargreaves (2005): entusiasmo inicial e sobrevivência. Vaillant (2010): início da docência como fonte de formação.



	O que mais preocupa	Situações inesperadas.	Falta de acompanhamento e de parâmetros para autoavaliação.	Diferença na infraestrutura entre as escolas da rede públicas.	Falta de apoio; condições de trabalho; desrespeito aos direitos de alunos e famílias.	As condições sociais e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Vaillant (2016a): dificuldades intensas para iniciantes.
	Principal referência de ação docente	Os colegas de trabalho mais experientes.	Suas experiências como aluna.	Suas experiências como aluna; as orientações recebidas na rede privada.	Alguns colegas de trabalho mais experientes; suas experiências como aluna; a formação em serviço.	Informações recebidas pelos colegas mais experientes; recursos pessoais.	Ferreira (2014): incoerência entre formação e prática; Marcelo (2010): relação com professores mais experientes; Vaillant e Marcelo (2012): dificuldade em articular prática e formação inicial.
	Apoios	Apoio dos colegas de trabalho, já conhecidos, por meio de orientações e indicações de atividades.	Orientações da coordenadora pedagógica e de colegas que atuam com a mesma faixa etária.	Orientações da da rede privada, que tenta utilizar para situações vivenciadas na rede pública; pouco diálogo com os pares.	Diálogo com colegas mais experientes; ausência de apoio da gestão.	Algumas informações com os pares; apoio da gestão mediante conflito; difícil no diálogo com colegas.	Nóvoa (1992a): solidão e isolamento; Sabar (2004): analogia a imigrantes em uma nova cultura.

	Concepções sobre o apoio ideal	Não explícita	<i>Feedback</i> constante; parâmetros para a autoavaliação; que acompanhe e não somente acolha; assita as aulas, indique falhas e dê sugestões.	Não explícita	Acompanhamento constante, dialogando e refletindo sobre as falhas e as situações de sucesso.	Que dê voz ao professor e liberdade para que ele possa se expressar.	Vaillant (2016a): formação voltada ao iniciante; Mira e Romanowski (2015) / Souza (2017): escassez de formação voltada ao iniciante; Martins (2015): importância da colaboração.
--	--------------------------------	---------------	---	---------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Ao compararmos os aspectos relacionados ao início da docência, cujos relatos referem-se às experiências vivenciadas na rede pública de ensino, destaca-se o choque de realidade e as emoções que ele provoca, porém estão presentes também o sentimento de sobrevivência e a busca por apoio, muitas vezes insuficiente. Às preocupações de natureza profissional, relacionadas à seleção de conteúdos, à metodologia adequada, à gestão do tempo de sala, ao conhecimento do sistema, somam-se a insegurança, o medo, a ansiedade. Em dois casos – Cecília e Fabiana – observamos que o ambiente escolar já lhes era conhecido, porém isso parece não se constituir em elemento facilitador do processo de iniciação. Isso nos mostra que conhecer uma realidade, tomar conhecimento dela, é muito diferente do que experimentar essa realidade profissionalmente ou a partir de uma perspectiva diferente daquela com a qual já estamos habituados. Talvez esse seja um caminho que nos leve a compreender por que o choque de realidade ainda é tão impactante nos professores iniciantes, mesmo cientes de que eles já têm conhecimento da realidade educacional em nosso país. Cecília e Fabiana foram para escolas conhecidas e vivenciaram o choque ao exercer uma nova função, com novas responsabilidades. Lúcia foi estudante de Educação Básica na rede pública, afirmou já conhecer a realidade, mas viveu o choque, com o fator adicional de atuar concomitantemente na rede privada, voltada ao público de classe média alta.

A falta de apoio também se revelou como uma característica comum nos percursos, dificultando a superação das dificuldades encontradas. É fundamental observar que, mesmo quando o início da docência se deu em ambientes já conhecidos – percursos de Cecília e Fabiana – predomina o sentimento de solidão e desamparo ou a sensação de que o apoio recebido é insuficiente. No caso de Rita, essa situação provoca, como uma atitude extrema, sua opção pelo isolamento. Destaca-se também o fato de que, em todos os casos, a iniciativa de buscar apoio geralmente parte do professor, aumentando ainda mais sua carga emocional e fazendo, em alguns casos, com que ele perceba esse movimento como uma amostra de sua incapacidade para exercer a função docente.

Ainda em relação ao apoio, é oportuno destacar que, ao relatar a necessidade de apoio nessa fase inicial da docência, as participantes fornecem indícios do que seria, em suas perspectivas, um trabalho de acompanhamento ideal, que se aproxima à noção de um trabalho colaborativo permanente.

Outro ponto a observar refere-se ao fato de que, embora os aspectos que causem maior preocupação sejam distintos para cada participante, as participantes vivenciam as dificuldades como desafios, que podem constituir-se em fontes de aprendizagem. Nesse processo, a principal referência de ação docente para a maioria das participantes – Fabiana, Lúcia e Rita – ainda são as experiências vivenciadas como alunas na Educação Básica, seja como modelos a serem seguidos ou como práticas a serem evitadas. Neste último caso, a prática estrutura-se em função da necessária diferenciação em relação às experiências vivenciadas. Podemos considerar ainda que a postura positiva diante das situações vivenciadas contribui, nos casos em análise, para que a superação de fato ocorra, pois a todo momento as participantes relatam um movimento de busca por novos conhecimentos, novos caminhos, fator que contribuiu, inclusive, para que elas chegassem até a ReAD e dela participassem.

Desse modo, as participantes apresentam, em seus relatos, suas experiências e concepções acerca das atividades formativas posteriores ao ingresso na carreira docente, ou formação em serviço, incluindo-se aqui as considerações acerca da participação na ReAD e as aprendizagens proporcionadas, que podem ser observadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Elementos referentes à formação em serviço

		Cecília	Fabiana	Lúcia	Rita	Simone	Autores/Temáticas/ Conceitos
<b>Formação após o início da docência</b>	Visão da formação em serviço	Necessária como suporte para novos desafios e reflexão da prática.	Fundamental para novas aprendizagens e troca de experiências.	Necessária para o trabalho docente.	Suporte para o aprimoramento da prática; precisa tornar-se parte de uma política de formação.	Essencial para que os professores tenham um espaço onde possam ser ouvidos e dialogar.	Alarcão e Canha (2013): espaços de aprendizagem colaborativa; Vaillant (2016a): formação voltada às necessidades.
	Expectativa quanto à ReAD	Discutir a profissão e a própria prática.	Encontrar auxílio para lidar com os desafios do início de carreira.	Dialogar e trocar experiências com professores da rede pública.	Ampliar repertório de práticas; construir novos conhecimentos; dialogar e trocar experiências.	Troca de experiências e de conhecimentos teóricos e práticos.	André (2010): formação voltada às demandas formativas; Wenger (2001): comunidades de prática.
	Diálogo intergeracional	Apoio dos pares experientes; trocas na ReAD.	Momento de refletir sobre as próprias experiências e aprender com a experiência do outro.	Fonte de reflexão, despertar de memórias aparentemente esquecidas.	Estratégia para conhecimento amplo da realidade docente a reflexão sobre	Reconhecimento de si e identificação com o outro.	Dubar (2005): identidade e socialização; Alarcão e Canha (2013) / Vaillant (2016b):

					sua prática.		colaboração; Sarti (2009); parceria intergeracional; Cardoso e Reali (2014): encontros intergeracionais.
	O que a ReAD proporcionou	Modificações da própria prática; ampliação dos conhecimentos; autoanálise sob novas perspectivas; identificação com o outro e suas dificuldades.	Construção de novos conhecimentos; visão mais reflexiva de ações do cotidiano profissional; amparo; melhor compreensão do momento de sua carreira.	Uma prática mais reflexiva; diminuição da ansiedade; riqueza na troca de experiências; superação da crença da docência como profissão egoísta.	Identificação com as experiências dos colegas e descoberta de que a realidade educacional é muito semelhante nas diversas regiões; retomada da própria trajetória e ressignificação de situações vivenciadas; ampliação dos conhecimentos e práticas.	Revisão de sua prática; reflexão sobre a própria trajetória; troca de experiências; novos conhecimentos; liberdade para falar e disponibilidade para a escuta; novas visões da prática.	Contreras e Pérez de Lara (2010) / Larrosa (2017): experiência e saber da experiência; Josso (2009b): formação e identidade; Vaillant (2012): valorização dos conhecimentos docentes; Hargreaves (2005): reflexão sobre experiência e sentido; Ramos e Roldão: dim. individual e coletiva da identidade; Nóvoa (2017): construção processual da identidade.

	Como se vê/projeta	Sente-se realizada; projeta-se positivamente.	Sente-se gratificada pelos resultados e realizada; apresenta disposição para novos desafios.	Espera estar mais integrada ao corpo docente; Deseja estar sempre aberta a mudanças.	Percebe-se em constante evolução, errando, mas buscando acertar.	Mostra-se realizada e feliz pela escolha feita, não se vê em outra profissão.	Huberman (1992): descoberta; Hargreaves (2005): entusiasmo e início de carreira; Day (2004): construção permanente da identidade.
--	--------------------	---	--	--	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

É unânime o reconhecimento das contribuições da formação em serviço, que se traduzem no aprimoramento da prática, no preparo para as novas situações e na oportunidade de dialogar e trocar experiências com outros profissionais. Tais elementos estão presentes também nas expectativas que as participantes apresentam em relação à ReAD. Ao concluí-la, relatam, dentre outros aspectos, uma postura mais reflexiva diante do trabalho pedagógico que realizam, uma visão mais esclarecida sobre o seu momento na carreira e uma sensação de alívio ao indicar o processo de reconhecimento e identificação com as experiências dos colegas e com o que os estudos teóricos indicam serem as características do início da docência. O diálogo intergeracional online estabelecido no decorrer das atividades viabilizou esse processo de aproximação com os colegas e permitiu entrar em contato com suas experiências, gerando um ambiente favorável à aprendizagem por meio das trocas ocorridas e das teorizações da prática oportunizadas pelos aportes teóricos disponibilizados. O diálogo intergeracional possibilitou também o movimento de olhar para si e para as próprias experiências, o que para elas se apresenta como algo novo, ainda não fomentado ou trabalhado ao longo da trajetória formativa. No decorrer da ReAD, percebem suas próprias experiências como fontes de aprendizagem.

Convém salientar que, embora o início da docência de todas as participantes tenha sido marcado por múltiplos desafios, em contextos difíceis e diante de dificuldades de naturezas variadas, a projeção que fazem de si mesmas é positiva. Mostram-se realizadas com a profissão escolhida, reconhecem que ainda precisam aprimorar suas práticas, porém revelam maior naturalidade ao reconhecerem que esta necessidade é hoje percebida como inerente ao processo de iniciação docente.

Em relação à identidade profissional docente, podemos destacar que, no decorrer dos relatos, todas as participantes apresentaram elementos que nos permitem vislumbrar o processo de constituição identitária de professoras iniciantes. À medida que as situações oriundas da prática se constituem em objeto de reflexão e se convertem em experiências desencadeadoras de aprendizagens, observamos movimentos de construção, reafirmação e alteração da identidade profissional. A consciência acerca de seu papel e o



compromisso crescente com a profissão escolhida se apresentaram como elementos importantes da identidade das participantes. Observamos também as dimensões individual e coletiva que caracterizam a construção da identidade profissional, uma vez que, ao mesmo tempo em que a reflexão e a constituição identitária se desenvolvem de modo singular e interno, esse processo também se estende à esfera relacional, por meio do intercâmbio com os pares, os gestores, os alunos e a comunidade. Em alguns momentos das trajetórias apresentadas pelas participantes, ficou evidente que a interação com o outro – pares, gestores, familiares – despertava uma atitude de diferenciação, desencadeando um processo de definição de si que não correspondia às atitudes e concepções apresentadas por aqueles com os quais se desenvolvia a interação. Em outras situações, as interações estabelecidas – em situações anteriores da trajetória ou com os demais participantes e tutores da READ – desencadeavam um processo de identificação e afirmação da própria identidade ou de transformação de determinados aspectos que a constituem.

Uma vez identificados os elementos comuns evidenciados nos percursos, é preciso considerar que alguns elementos se destacam nas trajetórias das participantes devido à sua singularidade. O primeiro está centrado na diversidade das formações anteriores e experiências profissionais apresentadas pelas participantes. Vemos um grupo de iniciantes na carreira docente, mas com uma vasta experiência profissional em outras áreas. É inegável que este seja um fator essencial para a compreensão do modo como experimentam esse recomeço de carreira. No caso da participante Simone, por exemplo, evidencia-se um olhar bastante atento para as pequenas nuances da profissão em uma leitura que traz como contraposição os elementos que caracterizam sua profissão anterior.

Outro aspecto que se destacou foi o fato de que somente uma participante – Rita – cursou Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior da rede pública. Destaca-se também a concepção apresentada por Rita em relação à docência, caminho profissional que ela não desejava trilhar, mas relata ser a única opção diante das circunstâncias financeiras. Sua visão acerca da profissão docente, extremamente negativa e carregada de preconceitos, é profundamente transformada no decorrer do curso de

Pedagogia. O processo reflexivo empreendido nesse período promove a tomada de consciência acerca da responsabilidade social da profissão e de seu desenvolvimento histórico e cultural, que se traduz no olhar crítico com que analisa todas as situações relatadas. As dificuldades vivenciadas são sempre consideradas em um contexto macro, que não se restringe à sala de aula, mas encontra-se em constante relação com os aspectos históricos, econômicos e sociais. Rita também é a única participante a apontar a necessidade de incorporar ações voltadas à formação em serviço a uma política de formação contínua, articulada à formação inicial, como forma de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional docente.

Outro elemento que merece destaque refere-se ao fato de que o início da docência é marcado predominantemente pelo sentimento de descoberta somente no caso de Simone, que mesmo diante das dificuldades reafirma, em vários momentos de seus relatos, a satisfação em descobrir a profissão docente.

Diante do estudo e da análise cuidadosa de cada percurso, bem como dos aspectos que lhes perpassam ou se caracterizam como singulares, destacamos o fato de que cada participante apresentou como maior preocupação um elemento distinto, quer sejam as condições de trabalho, ou a condição de vida dos alunos, ou a variedade de situações inesperadas, ou a falta de um apoio adequado, ou a ausência de parâmetros para a autoavaliação, ou mesmo o desrespeito aos direitos traduzido nas estruturas precárias do espaço escolar público. Se considerarmos que mesmo diante de elementos tão diversos, uma queixa comum é falta de apoio ou sua insuficiência, podemos inferir que o apoio ao professor iniciante desdobra-se para múltiplos fatores e requer uma revisão e sistematização constantes, bem como o reconhecimento de sua importância no espaço escolar, tendo em vista suprir todas as deficiências que hoje apresenta.

Os dados evidenciam, assim, a necessidade de uma atenção maior ao período de iniciação docente, considerando desde o contexto da licenciatura até a própria estrutura da rede pública e a dinâmica do trabalho escolar. Nesse sentido, o modo como o processo de transição entre a conclusão da formação

inicial e o início de carreira é percebido pelas participantes merece uma atenção especial. Cecília sente falta de novos conhecimentos, porém não consegue defini-los com clareza. Fabiana demonstra surpresa ao perceber que a formação inicial não forneceu todos os conhecimentos necessários para o início de carreira e indica que falta experiência para enfrentar os desafios. Lúcia identifica a contribuição da formação inicial na construção do repertório de conhecimentos de conteúdo pedagógico, porém queixa-se do fato de que a prática não foi contemplada. Afirma não ter dificuldades também em relação ao conteúdo específico, mas apresenta dificuldades em transformar este conteúdo de modo a ser aprendido pelos alunos. Rita, por sua vez, identifica na formação inicial a ampliação de seu repertório teórico e prático, com destaque para o fato de que a Pedagogia é a sua segunda licenciatura e que, por esse motivo, já havia identificado a necessidade de conhecimentos que considerava não ter adquirido na primeira graduação. No entanto, embora mencione a aprendizagem de conteúdos específicos na área de matemática e afirme que a formação em Pedagogia lhe proporcionou uma formação teórica e também em relação às práticas pedagógicas, vivencia a dificuldade em fazer a transformação dos conteúdos de modo a conseguir ensiná-los. No caso de Simone, a formação inicial é vista como completamente alheia ao contexto da prática profissional, o que lhe causa surpresa e estranhamento, ao perceber que a ação docente não se resume a dominar conteúdos e, portanto, é muito diferente da formação inicial.

Os relatos das participantes, portanto, indicam que parece haver uma distorção na compreensão do papel atribuído aos conhecimentos construídos no decorrer da formação inicial, como se eles carregassem consigo os segredos para resolver todas as situações do cotidiano docente. Vemos que há dois equívocos quanto a essa atitude. O primeiro deles está relacionado à suposta visão construída acerca do trabalho docente, concebido como uma atividade rotineira e de natureza técnica. Uma vez caracterizado dessa forma, seria possível prever todas as situações passíveis de ocorrer na sala de aula e, a partir desse levantamento, definir quais encaminhamentos e posturas o professor deveria adotar. Talvez essa compreensão da docência não seja conscientemente assumida pelas participantes, porém a surpresa causada pela

imersão efetiva no contexto escolar e a crítica à insuficiência da formação inicial parecem trazer, de forma implícita, uma concepção semelhante. Nesse caso, não são levadas em consideração a complexidade da ação docente e a dinamicidade do contexto no qual ela se desenvolve.

O segundo equívoco parece se verificar no modo como as participantes concebem, a princípio, seu processo formativo. Ao apresentar a crítica à formação inicial pelo fato de não dar conta de responder às situações do cotidiano, denotam uma concepção de formação que consiste na aprendizagem de técnicas ou procedimentos a serem aplicados nas diversas circunstâncias. Novamente, considerando esta perspectiva, somada a uma concepção de docência como atividade técnica, a licenciatura deveria instrumentalizar o futuro professor de modo que ele tivesse condições de oferecer respostas imediatas e eficazes aos problemas encontrados. Em uma concepção de formação pautada nestes aspectos, desconsidera-se que os conhecimentos construídos no decorrer de toda a graduação, juntamente com as experiências já vivenciadas na trajetória, devem configurar um suporte a partir do qual o professor iniciante possa refletir sobre as situações que se apresentam, analisá-las e buscar caminhos possíveis para enfrentar as dificuldades e desafios encontrados. Desconsidera-se, assim, que os conhecimentos devem proporcionar as condições necessárias para a reflexão sobre as situações e seus encaminhamentos, e não oferecer respostas prontas e sistematizadas para cada situação. Por outro lado, os estudos sobre a formação de professor no Brasil (GATTI, 2010; 2017) anteriormente apresentados evidenciam as limitações referentes aos cursos de Pedagogia, com destaque para a diversificação da formação e as carências quanto ao ensino de conteúdos. Trata-se de uma problemática que ainda persiste sem encaminhamentos efetivos para sua superação.

É nesse momento inicial da docência que o conhecimento pedagógico do conteúdo se mostra necessário, porém, trata-se de uma categoria de conhecimento que se constrói no decorrer da profissão, por meio das experiências em sala de aula. Como as participantes ainda estão iniciando sua carreira e, portanto, ainda estão construindo esse conhecimento, falta-lhes a clareza de que isso faz parte do processo de formação ao longo da carreira e

não se trata de algo que poderia ter sido contemplado na formação inicial. Por outro lado, a formação inicial deveria ter proporcionado o contato com os estudos teóricos que abordam o início da docência e o processo de constituição dos saberes docentes, de modo a contribuir para a compreensão do próprio momento da carreira no qual se encontram. Isso poderia diminuir o impacto vivenciado por elas.

Dessa forma, observamos que, apesar dos avanços no campo da formação de professores, com muitos estudos voltados à formação docente e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a formação inicial ainda apresenta as mesmas críticas e parece não corresponder às demandas profissionais que o contexto atual requer, contribuindo para gerar compreensões equivocadas sobre seu papel e gerando visões idealizadas da docência e da prática profissional. Até mesmo a formação em serviço não parece contemplar, na maioria das vezes, as demandas formativas. Os espaços escolares, por sua vez, precisam se fortalecer como espaço de formação permanente e serem reconhecidos como *locus* de produção de conhecimento. As práticas docentes precisam ser compartilhadas e amplamente difundidas, tornando-se fonte de novas aprendizagens. As propostas formativas, de modo abrangente, precisam de um planejamento que garanta a articulação ao trabalho desenvolvido em sala de aula e tenha um caráter de continuidade, superando os tradicionais modelos de capacitações pontuais. Os docentes precisam ter à sua disposição oportunidades de dar seguimento às suas aprendizagens por meio de propostas mais sólidas e articuladas, de modo que tenham condições de perceber com clareza a sua formação como um processo permanente e possam vivenciar todos os momentos de sua carreira, notadamente seu período inicial, com autonomia e segurança.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos os percursos que se atravessaram e nos trouxeram até aqui: o percurso de cada participante; o percurso desta pesquisa de doutorado; o meu percurso como pesquisadora. Uma vez deslindados os elementos que caracterizam as trajetórias de Cecília, Fabiana, Lúcia, Rita e Simone, cabe agora tecer as considerações acerca dos demais percursos.

De um modo geral, destacamos que as participantes desta pesquisa apresentam uma faixa etária mais avançada em relação ao que se observava anteriormente nos cursos de graduação – entre 30 e 51 anos – e são profissionais experientes em outras áreas ou em outras funções educacionais. Em relação a este aspecto, convém lembrar a especificidade das formações anteriores e experiências profissionais de cada participante, configurando-se assim um grupo muito diversificado.

Quanto à formação inicial, observamos que o curso de Pedagogia, realizado em instituições de ensino superior privado em quatro dos cinco casos – foi a segunda opção formativa para a maioria das participantes. As participantes destacam a insuficiência da formação inicial para atender às demandas apresentadas pelo cotidiano profissional, com destaque para o fato de que a maioria atua em mais de uma rede de ensino – privada/pública, estadual/municipal etc. Todas relatam já terem conhecimento da realidade que caracteriza a rede pública, sejam por terem sido alunas da rede ou por terem atuado profissionalmente em outras funções públicas. Uma das participantes, a única egressa de uma instituição pública de ensino superior, apresenta um olhar mais crítico para as situações vivenciadas, apontando para a necessidade de uma política formativa docente articulada.

Com relação ao início da docência, em quatro dos cinco casos o choque de realidade se apresenta como característica marcante. Diante da complexidade das situações vivenciadas, as participantes apresentam uma visão positiva das dificuldades, a elas referindo-se como desafios a serem enfrentados e superados. Quanto à atuação profissional, a maioria das participantes apresenta como referências de ação as suas experiências como alunas da Educação Básica, fazendo poucas articulações com as aprendizagens oriundas da formação inicial. Queixam-se da falta ou ausência

de apoio dentro do espaço escolar, apresentando como concepção de apoio ideal aquele pautado no diálogo, na colaboração e no *feedback* constante a partir da análise do trabalho que elas desenvolvem em sala de aula.

Outro aspecto evidenciado foi a postura ativa apresentada pelas participantes, manifesta pelo movimento de busca por soluções e novos conhecimentos, que culminou com a adesão à proposta da ReAD. Todas apresentaram uma concepção da formação em serviço como essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Destacaram que a participação na ReAD possibilitou o diálogo e o auxílio desejados, promovendo ampliação de seus repertórios e mudanças em suas concepções e práticas. Nesse processo formativo, pudemos observar elementos inerentes à constituição da identidade profissional docente das participantes, que nos permitiram vislumbrar o caráter múltiplo, situado e processual da construção da identidade, bem como suas dimensões individual e relacional.

Em relação ao processo formativo para a docência, os dados evidenciados nos percursos de cada participante apontaram para a necessidade de uma atenção maior ao período de iniciação, considerando-se os currículos dos cursos de licenciatura e as ações desenvolvidas no contexto escolar. Por meio dos relatos é possível observar também que a formação inicial ainda não corresponde às demandas profissionais e parece não preparar efetivamente para o início da docência. Paralelamente, parece haver uma distorção acerca: do papel da formação inicial, como se ela tivesse o papel de preparar de modo definitivo para a docência, sem haver necessidade da formação em serviço; da natureza do trabalho docente, como um trabalho de natureza técnica e que poderia ser completamente aprendido na formação inicial; e dos conhecimentos construídos no decorrer da formação inicial, como se estes tivessem a função de fornecer respostas para todas as situações vivenciadas no exercício da profissão.

Quanto aos aspectos ligados ao trabalho docente, constatamos que é fundamental ampliar o diálogo acerca da carreira docente, em especial sobre o período de iniciação. Esse diálogo deve se iniciar durante a realização do curso de licenciatura e se estender para o contexto escolar. Os dados mostraram ainda a multiplicidade de fatores que deve constituir o apoio ao professor

iniciante, envolvendo o espaço físico, a infraestrutura, os elementos pedagógicos, dentre outros aspectos.

No que se refere à formação em serviço, foi possível concluir que ela necessita de adequações, adquirindo um caráter de continuidade e sendo articulada à ação profissional e à formação inicial. Desse modo, as escolas de Educação Básica precisam se fortalecer como espaços de formação para o docente, contribuindo para que as práticas bem sucedidas sejam compartilhadas e difundidas. A proposta formativa apresentada por meio da ReAD, por sua vez, se mostrou extremamente positiva para o desenvolvimento profissional das participantes, proporcionando o estabelecimento de uma rede colaborativa de aprendizagem com outros profissionais. Nesse contexto, o diálogo intergeracional online representou uma valiosa estratégia formativa para todos os profissionais envolvidos. Concluímos, assim, que os docentes precisam de condições para que percebam sua formação de maneira articulada, permanente e possam vivenciar com segurança as diferentes fases de sua carreira.

Diante das conclusões ora evidenciadas, é inevitável e ao mesmo tempo essencial fazer uma pausa e olhar para trás, na tentativa de compreender se a direção proposta inicialmente foi percorrida de forma satisfatória. Assim, partimos dos objetivos específicos apresentados, com o intuito de verificar se eles contribuíram para que a proposta de pesquisa fosse desenvolvida.

O primeiro objetivo específico – analisar as experiências compartilhadas pelas professoras iniciantes na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência e o significado que lhes é atribuído no processo de aprendizagem da docência – constituiu-se em tarefa primordial para conhecer o percurso de cada participante, suas concepções, as situações marcantes que se converteram em experiências e geraram aprendizagens. Ao cumprir este objetivo, pudemos compreender cada participante em sua trajetória até o ingresso na ReAD e analisar as aprendizagens oriundas desse caminhar.

O segundo objetivo – investigar as contribuições, manifestas por professoras iniciantes, para o desenvolvimento profissional por meio da participação no grupo colaborativo online – representou uma etapa mais avançada da pesquisa, na qual nos voltamos aos relatos nos quais as



participantes apresentavam suas expectativas quanto à participação na ReAD e sua avaliação no momento de encerramento das atividades ou após sua conclusão, esta última por meio da produção da narrativa reflexiva. Ao nos determos nesse objetivo, foi possível identificar o quanto a participação na ReAD contribuiu para o desenvolvimento profissional das participantes, seja por meio do processo de retomada individual das próprias experiências formativas, seja no decorrer das discussões a partir das leituras e atividades propostas para estudo, seja por meio do diálogo e da partilha de experiência com os demais colegas, como a análise dos dados evidenciou.

Por fim, o terceiro objetivo – identificar a presença de singularidades e elementos comuns no processo formativo para a docência – ganhou contornos mais específicos a partir do delineamento dos estudos desenvolvidos no decorrer da pesquisa e do processo de análise de dados, quando observamos a presença de elementos que perpassavam as trajetórias das participantes ou que se destacavam de maneira singular e pareciam constituir-se em fortes indícios que nos conduziram ao estabelecimento de análises acerca dos processos formativos vivenciados. Este trabalho resultou na elaboração dos quadros comparativos apresentados e discutidos no momento da análise de dados.

A execução de ações voltadas ao cumprimento dos objetivos específicos nos conduziu ao objetivo central da pesquisa – investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência –, o que consideramos ter sido alcançado mediante a metodologia de pesquisa adotada.

Assim, ao retomarmos a questão de pesquisa apresentada inicialmente – **como professoras iniciantes avaliam as contribuições de seu percurso formativo para o processo de inserção docente que vivenciam?** – constatamos que as participantes não tinham clareza acerca de seu percurso e de seu processo de constituição profissional de uma maneira articulada e reflexiva. O que apresentavam eram somente relatos de situações pontuais, sem o estabelecimento de uma conexão entre as experiências vivenciadas nos diversos momentos de sua trajetória. No entanto, ao serem estimuladas a retomar estas experiências, seja por meio da produção de narrativas por meio

das Tarefas, seja mediante o diálogo estabelecido nos Fóruns, ocorre um processo de atribuição de sentido antes não vivenciado, a ponto de despertar memórias das quais não se lembravam. Esse processo mostrou-se revelador para as participantes, ao perceberem os acontecimentos de suas vidas como experiências desencadeadoras de aprendizagens. Desse modo, denotam maior propriedade em relação à própria história e uma segurança maior para analisar os desafios vivenciados e buscar formas de enfrentamento, o que traz contribuições inegáveis para o processo de constituição de sua identidade profissional docente.

As constatações possibilitadas por meio da pesquisa empreendida vêm, neste sentido, ratificar a tese aqui defendida: **Ao partir da premissa de que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória do indivíduo exercem influência sobre seu modo de tornar-se professor e que o processo de tomada de consciência destas experiências apresenta um potencial formativo para a prática docente, propomos o estabelecimento de redes de aprendizagem colaborativas, pautadas no diálogo intergeracional online, como ações formativas para promover uma nova compreensão do processo de iniciação docente.**

O que aqui defendemos revelou-se pertinente neste estudo desenvolvido e pode ser observado com nitidez nas narrativas de todas as participantes da pesquisa.

Convém destacar, ainda, a opção pelo uso das narrativas como instrumento de produção dos dados. Essa opção justifica-se pelo fato de que as narrativas trazem consigo o potencial de articular as diversas experiências e conhecimentos construídos ao longo do percurso, gerando a atribuição de significados em uma perspectiva organizada, desenvolvimental. Ao considerarmos que uma experiência propicia a criação de disposição para vivenciar novas experiências e, assim, dar continuidade às aprendizagens por elas proporcionadas, a opção pelo uso de narrativas converte-se também em instrumento formativo àquele que narra. Desse modo, a participação na pesquisa por meio da elaboração de narrativas também trouxe benefícios às participantes, ao mesmo tempo em que possibilitou o acesso a uma riqueza de dados inerente ao formato da narrativa.

No que se refere ao campo da formação de professores, os dados que esta pesquisa traz sinalizam que se faz urgente dar lugar de destaque ao início da docência nos currículos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, é preciso definir qual deve ser, de fato, a função da formação inicial. Esta pesquisa indica a possibilidade de pensar um currículo voltado às demandas inerentes ao início da docência, mais articulado ao trabalho desenvolvido na Educação Básica e integrado a uma proposta formativa que garanta a formação em serviço, em uma concepção contínua de desenvolvimento profissional. Para tanto, destaca-se a necessidade de uma política de formação docente que garanta a sustentação das propostas formativas e supere o tradicional modelo de cursos de licenciatura desconectados da realidade escolar associados à oferta de cursos pontuais e fragmentados para aqueles que já iniciaram sua carreira. Torna-se fundamental permitir aos professores a participação no processo de planejamento das propostas formativas, garantindo que suas necessidades sejam ouvidas e consideradas e seus saberes sejam reconhecidos.

Quanto aos apoios, tão reclamados pelas participantes da pesquisa, faz-se necessário promover iniciativas que estructurem esse acompanhamento dentro da dinâmica escolar, fazendo da escola um espaço onde o novo professor sinta-se acolhido, ouvido e respeitado. Referimo-nos aqui à necessidade de uma mudança cultural na esfera das relações profissionais, de modo a promover um movimento inverso, evitando o desgaste e o sofrimento empreendidos pelo novo profissional em busca de auxílio, garantindo-lhe o apoio necessário desde o seu primeiro dia de trabalho. A escola precisa, efetivamente, receber este novo profissional.

Em relação às formas de promover a aprendizagem e garantir o desenvolvimento profissional docente, a pesquisa revelou o potencial contido nas redes colaborativas de aprendizagem, como espaços voltados ao desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira. Nelas, é possível oportunizar a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, a construção de novas práticas e estratégias de ensino, o auxílio ao enfrentamento das dificuldades encontradas. De modo mais específico, o estabelecimento do diálogo intergeracional online como ação formativa mostrou-se extremamente benéfico e revelador para seus interlocutores, à

medida que estimulou a tomada de consciência acerca da própria trajetória, ampliando o conhecimento de si e dos aspectos que perpassam sua constituição identitária. Por meio do diálogo intergeracional, as participantes da pesquisa puderam apropriar-se de sua história, atribuindo sentido às suas experiências e percebendo de que modo se deu e ainda se dá a construção de sua identidade profissional. Adquiriram maior esclarecimento acerca de suas próprias concepções e escolhas, compreendendo, em alguns momentos, os motivos que as levaram a seguir por determinado caminho. Nesse processo, podemos afirmar que o diálogo intergeracional online permitiu às participantes compreenderem a si mesmas e seu processo formativo, com destaque para o fato de que todas manifestaram ser esta uma experiência inédita, que lhes causou contentamento e alívio, ao perceberem suas vivências como parte de um processo já conhecido e compartilhado por tantos colegas de profissão.

O processo de conscientização acerca das próprias experiências e do potencial formativo que elas carregam tornou-se possível também mediante um trabalho de teorização da prática empreendido no decorrer das atividades. Destaca-se aqui o fato, já afirmado no decorrer do texto, de que o processo reflexivo não ocorre automaticamente, mas requer ações sistematizadas de formação, planejadas para este fim.

Destaca-se, por fim, o fato de que a ReAD foi desenvolvida online, tornando-se mais acessível aos professores de diferentes regiões do país e permitindo o intercâmbio de conhecimentos oriundos da prática desenvolvida em contextos diferenciados. Convém ressaltar que, embora os dados desta pesquisa sejam provenientes da oferta realizada no ano de 2016, a ReAD permanece ativa e em constante expansão, agregando novos pesquisadores, ampliando seu leque de possibilidades formativas e diversificando seus módulos, tendo como parâmetros as demandas formativas apresentadas pelos seus participantes. A cada semestre, novos participantes passam a fazer parte da rede e muitos nela permanecem, inclusive com a mudança de perfil ocasionada pelo tempo – licenciandos tornam-se professores iniciantes da rede; professores iniciantes deixam esta condição e dão continuidade à carreira. A partir desta experiência, é possível pensar na possibilidade de expandir o trabalho formativo por meio das redes de aprendizagem,

considerando-se, inclusive, a intensa demanda apresentada inicialmente por docentes de diferentes etapas e níveis de ensino, atuantes nas diversas áreas de conhecimento.

Quanto ao diálogo intergeracional online, constatamos que representou uma ação formativa valiosa no processo de formação das professoras iniciantes, o que nos indica seu potencial para a formação docente em uma perspectiva mais ampla, como suporte nos programas de formação inicial e em serviço. O estabelecimento de eventuais parcerias entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, promovendo a teorização da prática por meio do diálogo intergeracional, seja online ou presencial, pode ser um diferencial na formação dos futuros professores e no desenvolvimento profissional dos docentes já em exercício.

Como campo de pesquisa, identificamos na construção das redes de aprendizagem e no estabelecimento do diálogo intergeracional um campo extremamente fértil para o desenvolvimento de novos estudos que ampliem a compreensão sobre suas contribuições para os programas de formação docente e verifiquem o eventual impacto de propostas pautadas nestas perspectivas para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Finalmente, cabe agora olhar para o percurso trilhado por mim até aqui. Neste momento do caminho, percebo que o olhar para trás, com o intuito de compreender as peculiaridades do trajeto, deve ser substituído pelo olhar para dentro. É impossível não constatar que me construí como pesquisadora, com os ônus e bônus que esse processo de construção carrega consigo. A realização desta pesquisa foi indescritivelmente formadora para mim. Ao mergulhar nas narrativas de Cecília, Fabiana, Lúcia, Rita e Simone, era como se eu as estivesse acompanhando em cada uma das situações relatadas. Esforçava-me por tentar compreender o que cada experiência representava para elas e foi interessante perceber que estabeleci um diálogo com cada uma. Assim como elas relataram identificar-se nas trajetórias dos colegas com os quais dialogavam, pude também, em diversos momentos, reconhecer-me em seus percursos. Esse movimento contribuiu para que eu pudesse estar atenta aos sinais que elas deixavam em diálogos aparentemente simples e captar

sentidos presentes, mesmo que de forma implícita e sutil, naquilo que estavam a contar. Esse exercício de ir e vir, ler, analisar, reler, comparar, questionar foi desenvolvendo em mim as habilidades necessárias para dar continuidade ao trabalho de investigação. Paralelamente, os estudos de natureza teórica e metodológica, o contato com outras pesquisas já desenvolvidas ou em andamento, os encontros de orientação, as discussões com companheiros e companheiras do grupo de pesquisa, as experiências por mim vivenciadas como pesquisadora e como professora, junto a meus pares e alunos, repercutiam dentro de mim como novas aprendizagens que se articulavam e se completavam, preenchendo meus pensamentos de forma muito intensa e iluminando os caminhos a percorrer.

Em alguns momentos, no entanto, foi necessário parar. É inevitável cansar-se durante um percurso, por mais gratificante que ele seja. No entanto, em cada parada predominava a ânsia em seguir em frente, na inquietude de quem tem novos trechos a descobrir no caminho. E assim eu segui até aqui. Hoje percebo que a realização do doutorado é em si, uma experiência de tornar-se, de fato, pesquisadora, mas sem a pretensão de sentir-se pronta, acabada. Trata-se apenas do começo de uma nova etapa, riquíssima em aprendizagens e desafios, com as inquietudes que um novo trecho do percurso sempre proporciona. Para onde segue esse caminho que hoje estou a trilhar? Não tenho conclusões para esta questão. Por ora, sei apenas que os percursos sempre continuam, como é da natureza de todo percurso, se expandem, percorrem novas paisagens, novos obstáculos, passam por novas estações, porém não se findam. No entanto, tenho a certeza de que aquele que se propõe a trilhar um percurso e a fazer deste uma experiência, sempre se transforma ao caminhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto – Portugal: Porto Editora, 2013.

ALBUQUERQUE, C. P. Um novo contrato de solidariedade intergeracional. Debates e questões críticas. In: LUZ, H. R. A.; MIGUEL, I. C. (Coords.), **Gerontologia social. Perspetivas de análise e intervenção**. Coimbra: Centro de Investigação em Inovação Social e Organizacional (CIS) do Instituto Superior Bissaya Barreto (ISBB), 2014, pp. 7-19.

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, n.1, v. 39, p. 65-84, jan./abr. 2014.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 129, v. 36, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRADE, R. O. **O professor iniciante em Geografia**: relações entre a formação inicial e o exercício profissional. 2006. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, v. 1, p.66-71, mai. 1983.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. São Carlos, **Revista Eletrônica de Educação**. n. 1, v.1, p. 119-131, set. 2007.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** Santiago, 2012.

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?** História de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

AQUINO, L. L. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola

estadual do ciclo I do ensino fundamental. 2009, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Piracicaba, São Paulo, 2009.

ÁVALOS, B. La Formación Inicial Docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO, 2012.

AZEVEDO, C.; PALMEIRÃO, C. Diferentes Experiências, uma Nova Convivência. **Pedagogia Social**, v. 4, p. 153 - 163, 2012.

AZEVEDO, F.; SELFA SASTRE, M.. Literatura infantil publicada em Portugal e diálogo intergeracional. *Álabe*, n. 11, jun. 2015.

BALDOINO, E. F. **A formação docente em Ciências Biológicas** – um estudo com professores iniciantes. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2008.

BARROS, A. M. R. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública**. 2008, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de Língua Inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina: Londrina, Paraná, 2006.

BOUZADA, V. C. P. C. **Professor Iniciante**: desafios e competências necessárias ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e a inserção no mercado de trabalho. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Administração)., Faculdade de Ciências Econômicas (FUMEC), Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 15/2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/005.pdf>>. Acesso em junho de 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de Julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&categoryslug=julho-2015pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&categoryslug=julho-2015pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: junho de 2016.

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, n. 8, v.37, pp. 661-675, 2002.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

BUENO, B. O.; et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, n. 2, v. 32, p. 385-410, 2006.

CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2009. 212 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2009.

CARDOSO, L. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CARDOSO, L.; REALI, A. M. M. R. Aprendizagem da docência: concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2, 2014, **Anais...** Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, p.1-13, 2014.

CARNEIRO, R. F. **Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação**. 2008, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

CERRILLO, Q. M. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In: MARCELO, C. (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001, p.141-170.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos pra uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, F. P. **A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas**. 2011, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2011.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher Education: Toward an Inquiry Orientation. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CONTRERAS; J. C; PÉREZ DE LARA, N. F. La Experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, p.15-19, 2010.

COSTA, B. V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2010.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 33, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês**. 2014. 302 f. Tese (Doutorados em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014.

CRUZ, L. P. et al. Oficina de psicologia na unati: possibilidade para um diálogo intergeracional. In: **Congresso de Extensão Universitária, 8, 2011**. Anais... Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2011.

DARÉ, A. C. L. Diálogos intergeracionais. **Intervenção Social**, n. 36, p. 35-45, 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Chicago: D. C. HEAT & CO Publishers, 1910. Disponível em: <<https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n7>>. Acesso em: setembro de 2018.

DINIZ PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, v. 10, p.82-98, Jan/Jun 2007.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINGUEZ, I. G. P. Em defesa dos diálogos entre gerações para a sustentabilidade. **Diálogo**, n. 32, p. 119 - 145, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, A. F. **O processo reflexivo – colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, n. 28, p. 335 – 353, mai./ago. 2007.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIAS, M. V. O. **Formação docente e entrada na carreira**: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, Mato Grosso, 2009.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, n. 6, v. 103, p. 1013 - 1055, dez. 2001.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra, Almedina, 2014.

FOOKEN, I. A Formação na Maturidade como Apropriação da Própria História de Vida. **Educ. Real.**, Porto Alegre ,n.1, v. 40, p. 17 - 32, Mar. 2015 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, R. C. **Estudo multicaseos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**. 2011, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FURLAN, E. G. M.. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 2011. 262 f. Tese. (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade), Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de Matemática em início de carreira. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP, 2007.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 31, p.45-56, jan/abr, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 113, v. 31, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 166, v. 47, p.1150-1164, 2017a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144349>>. Acesso em: agosto de 2018.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEMESIO, C. M. P. **Eu ensino da mesma forma que aprendi**: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. 2010, 136 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília: Brasília – DF. 2010.

GIOVELLI, M. **Diálogo intergeracional e educação**: uma prática compartilhada. 2004. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciência e Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Ciência e Movimento Humano, 2004.

GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: Congresso Português de Sociologia, 6, 2008. **Anais...** Lisboa, 2008.

GOMES, K. D. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial**: questões teórico-metodológicas. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, jan/abr, 2009.

GONCALVES, M. R. A Língua Portuguesa e o conflito intergeracional em Timor - Leste. In: TEIXEIRA, R.; SILVA, E.; QIARONG, Y.; ESPADINHA, M.; LEAL, A. (Orgs.). **III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo**. China, Macau: Universidade de Macau, 2012.

GROPPO, L. A. et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas - SP, n. 1, v. 19, p. 141 - 164, mar. 2017.

GUEDES-PINTO, A. L.. **Memorial de formação**—registro de um percurso. 2013. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/g raduacao/proesf/proesf\\_memoriais14.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/g raduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf)>. Acesso em: set. 2018.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. **Teaching and Teacher Education**, n. 1, v. 11, p. 33-49, 1995. Disponível em: <<http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>>. Acesso em: setembro de 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

HUDSON, P.; SPOONER-LANE, R.; MURRAY, M. Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. **School Leadership & Management**, n. 3, v. 33, p. 284-301, jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2012.724673>>. Acesso em: outubro de 2018.

HUPFFER, H. M. Degradação ambiental e consciência da história efetual: contribuições de Hans-Georg Gadamer ao diálogo intergeracional. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 131, v. 11, p. 109-119, 2012.

HUPFFER, H. M.; NAIME, R. VOCACÃO DE DIÁLOGO DO ARTIGO 225 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO CONFLITO AMBIENTAL. **Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, Belo Horizonte, n. 17, v. 9, p. 213 - 243, dez. 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; Coord: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOTON, S. M. N. S. **Os caminhos da formação e desenvolvimento profissional de professores do Colégio Militar de Campo Grande, MS**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2011.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEONARD, S. N. Professional Conversations: Mentor Teachers' Theories-in-Use Using the Australian National Professional Standards for Teachers. **Australian Journal Of Teacher Education**, n. 12, v. 37, p.45-62, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.7>>. Acesso em: setembro de 2018.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo. 2011.

LIMA, A. C. R. E. **Os caminhos da aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2006.

LONGHINI, M. D. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência**. 2006. 193 f. Tese

(Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2006.

LORTIE, D. C. Schoolteacher. **A sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 2. ed., 2002.

MACHADO, M. F.. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade**, 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr, 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009b.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n.3, v.3, p.11-49, 2010.

MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: Reunião Anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: maio de 2015.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MARIOTINI, S. D. **A contribuição dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

MARTINS, R. M. **Mulheres aprendem com mulheres: diálogo intergestacional sobre a prática de amamentar e os cuidados com o bebê**. 2012. 159 f. Tese

(Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora.** 2015. 285 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, [s.i.], v. 34, p.1-25, jan./ 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172625>>. Acesso em: agosto de 2018.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores.** 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010, 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, São Paulo, 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 13, v. 07, p. 85-98, ago./dez. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, n. 2, v. 29, p. 1–11, 2004.

MOLLICA, A. J. P. **Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva.** 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.** 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

MORAES, L. J. R. **Imaginários da formação e as dificuldades do professor ciclo II em início de carreira.** 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.



NOVAES, R. R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; Novaes, R. R.(Orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, pp. 253 - 281.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2017, n. 166, v.47, p.1106 - 1133. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: novembro de 2018.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 3, p. 21 - 49, set./ 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>>. Acesso em: novembro de 2018.

NUNES, J. D. S. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior**: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI. 2011, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí: Teresina, Piauí, 2011.

OLIVEIRA, L. G. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz de professor iniciante**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, A. B. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos**: um estudo com um professor de matemática em início de docência. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 20, p. 289-305, 2011. Disponível em: <[www.periodicoscientificos.ufmt.br](http://www.periodicoscientificos.ufmt.br) >. Acesso em: fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, R. M. M. A. ; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 41, v. 23, p. 205 - 219, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas profissionais de professoras brasileiras e portuguesas: experiências em um ambiente on-line. In: MORAES, D. Z.; CORDEIRO, V. M. R.; OLIVEIRA, O. V. **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

ORTEGA, S. Formación Continua Docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO, 2012.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALMEIRÃO, C. A Educação Intergeracional no horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo. **Cadernos de pedagogia social**, v. 2, p. 81 - 100, 2008.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante**: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, UFMG, v.26, p. 39 - 56, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E., C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev. [online]**, n. 1, v. 27, p. 369 – 386, 2011.

PATRÍCIO, M. R.; OSÓRIO, A. Educação para a inclusão digital através de oficinas TIC intergeracionais. In: Seminário de Educação para o Desenvolvimento: um desafio para todos, 1, 2016, Campinas. **Anais...**Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PENA, G. B. O. **O início da docência**: vivências, saberes e conflitos de professores de Química. 2010. 228 f. Dissertação. (Mestrado em Química), Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2010.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. 2009, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2009.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 132 f.

Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007.

PIERI, G. S. Experiências de ensino e aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. 2010, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

PILZ, C. A. S. **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas.** 2011, 151 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2011.

PINTO, M G. L. C. **Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária:** agora, antes, depois. Porto: CapFlup, 2008.

RAMOS, C. C.; ROLDÃO, M. C. Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. In: ALVES, J. M. **Memórias de professores** – emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação. Porto: Católica Porto, 2013.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M. M. R.; TANDREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de Mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 1, v.12, jan./abr. 2014.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 3, v. 11, p.706 - 723, set/dez 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/2458/634>>. Acesso em: março de 2018.

RIBEIRO, N. M. **Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa:** dilemas e saberes da profissão docente. 2008. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2008.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, n. 4, v.104, p.842 - 866, 2002.

RODRIGUES, H. **O peão vermelho no jogo da vida:** o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós- Graduação em Educação,

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2010.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, n.1, v.1, p. 50-118, set. 2007

ROSSO, A. J.; SANTOS, F. R. Terceira Idade, Natalidade e Educação Ambiental numa Perspectiva Intergeracional e Arendtiana. **Revista Contrapontos**, Itajaí, n. 2, v. 10, p. 166 - 176, mar. 2010.

SABAR, N. From Heaven to Reality through Crisis: Novice Teachers as Migrants. **Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, n. 2, v. 20, p. 145 - 161, 2004.

SANTEE, C. M. **Os primeiros anos da docência nos discursos de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2010.

SANTOS, R. C. P. B. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, Ago. 2012.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 25, p. 133 - 152, 2009.

SARTI, F. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de educação**, n. 46, p. 83 - 99, 2014.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C.. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, n. 45, v. 55, p. 227 - 253, 2017.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1993.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, n. 2, v.9, 2005.

SHULMAN, L. S. La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. **Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior**, n. 1, p. 13 - 26, 2016.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora LTDA, p. 51 - 80, 1997.

SILVA, I. L. G. S. **Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

SILVA, A. P. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2018.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

SOUZA, S. O. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no Projeto Colaborativo Universidade/Escolas: desafios e necessidades formativas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2017.

SPAT, M. Z. M. **Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da rede pública estadual de Dom Pedrito – RS**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2007.

STAKE, R. E. The Case **Study Method in Social Inquiry**. Educational Research, n. 2, v. 7, 1978.

TABOSA, E. W. L. **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 123, v. 34, p. 551 – 571, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMMAZO, A. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física**. 2006, 124 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Motricidade), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2006.

TOLEDO, R. **De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo:, São Paulo – SP. 2011.

VAILLANT, D. Capacidades docentes para la educación del mañana. **Pensamiento Iberoamericano**, n. 07, p. 113-128, 2010.

VAILLANT, D. La carrera docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea. Madrid, 2015.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: um mirada desde latinoamerica. **Journal Of Supranational Policies Of Education (jospoe)**, n. 5, p.05 - 21, 2016a. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autonoma de Madrid. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>>. Acesso em: dezembro de 2017.

VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docência**, n. 60, p.05-13, 2016b.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beggining Teachers. **Review of Educational Research**, n. 2, v. 54, 1984.

VILLAS-BOAS, S. et al. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação**, n. 5, v. 2, p. 117 – 141, 2016.

WENGER, E. **Comunidades de practica: aprendizaje, significado e identidade**. Barcelona: A&M Grafic, 2001.

WZOREK, R. M. **Percepções dos professores das disciplinas específicas frente á carreira docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2009.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 103, v. 29, 2008.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: on ethnographic study of one teacher. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 20. p. 185 – 201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 4, v. 23, p. 355 – 367, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Tela inicial da ReAD

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
  - ReAD
    - Participantes
    - Relatórios
    - Início
    - Módulo 1
    - Módulo 2
    - Módulo 3
    - Módulo 4
    - Avaliação do processo formativo
    - Mensagem de até logo da ReAD
    - Módulo 7
    - Módulo 8
    - Módulo 9
    - Arquivos
    - Oculto
  - Meus cursos

Início

Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

Início: maio de 2016  
Previsão para término: dezembro de 2016

Boas vindas!

Olá, pessoal!

É com muita alegria que iniciamos nossas atividades na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência - ReAD.

A ReAD tem como objetivos centrais promover discussões sobre a complexidade da docência, trocas de conhecimentos entre professores(as) experientes, iniciantes, licenciandos(as) e formadores(as) da universidade e reflexões sobre a prática pedagógica. Configura-se como um projeto de extensão universitária e está vinculada ao Portal dos Professores da UFSCar.

Nossa equipe de formação é composta por professores da UFSCar e estudantes de Pós-Graduação vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Antes de iniciar as atividades, acesse o [Guia do Curso](#) e conheça um pouco mais sobre a ReAD e sua configuração.

O Módulo 1 é um módulo introdutório, composto por 4 atividades que visam promover a familiarização ao AVA (ambiente virtual de aprendizagem) e dar início às discussões sobre a docência. Para acessá-lo, clique na aba com o título [Módulo 1](#), acima.

Sintam-se acolhidos(as)!

Abraços,  
Equipe ReAD

Administração do curso

- Ativar edição
- Editar configurações
- Usuários
- Filtros
- Notas
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Acrescentar um novo tópico...

9 Dez, 21:02  
Eliana Marques Ribeiro Cruz  
Certificação do curso

18 Out, 14:37  
Ana Paula Gestoso de Souza  
palestra: "A formação do professor da pequena infância na França"

10 Out, 09:47  
Eliana Marques Ribeiro Cruz  
Estamos na reta final do curso

### APÊNDICE B – ReAD Módulo 1

Navegação

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
  - ReAD
    - Participantes
    - Relatórios
    - Início
    - Módulo 1
      - Atividade 1.1. Composição do perfil
      - Atividade 1.2. Apresentação aos colegas
      - Atividade 1.3. Webconferência: objetivos da ReAD
      - Atividade 1.4. Comentários sobre a webconferência
    - Fórum de Dúvidas do Módulo 1
    - Conhecendo a ReAD- slides da Web do dia 25 de maio
  - Módulo 2
  - Módulo 3

Início

Módulo 1

Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

Módulo 1  
Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência  
Período: 02 a 30 de maio de 2016

ATIVIDADES DO MÓDULO 1

- Atividade 1.1. Composição do perfil
- Atividade 1.2. Apresentação aos colegas
- Atividade 1.3. Webconferência: objetivos da ReAD
- Atividade 1.4. Comentários sobre a webconferência

Clique aqui para conhecer seu tutor e turma

- Fórum de Dúvidas do Módulo 1
- Conhecendo a ReAD- slides da Web do dia 25 de maio

Configurações

Administração do curso

- Ativar edição
- Editar configurações
- Usuários
- Filtros
- Notas
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Acrescentar um novo tópico...

9 Dez, 21:02  
Eliana Marques Ribeiro Cruz  
Certificação do curso

18 Out, 14:37  
Ana Paula Gestoso de Souza  
palestra: "A formação do professor da pequena infância na França"

10 Out, 09:47  
Eliana Marques Ribeiro Cruz

moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br/mod/page/view.php?id=1430



## APÊNDICE C – ReAD Módulo 2

**PROFESSORES**

Página Inicial ▶ Meus cursos ▶ Cursos de Extensão ▶ ReAD ▶ Módulo 2 Ativar edição

**Navegação**

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
  - ReAD
    - Participantes
    - Relatórios
    - Início
    - Módulo 1
    - Módulo 2**
      - 2.1 – Início da docência: memórias e expectativas
      - Fórum de dúvidas do Módulo 2
      - 2.2 – Fórum: características do início da docência
      - Atividade 2.3 - Fórum: A escolha da profissão
      - Texto atividade 2.2- fórum
    - Módulo 3
    - Módulo 4
    - Avaliação do

**Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)**

**Módulo 2**  
**Início da docência**  
 Período: 03 de junho a 12 de julho de 2016

Atividade 2.1 – Início da docência: memórias e expectativas  
 Fórum de dúvidas do Módulo 2  
 Atividade 2.2 – Fórum: características do início da docência  
 Atividade 2.3 - Fórum: A escolha da profissão  
 Texto atividade 2.2- fórum

◀ Módulo 1 Módulo 3 ▶

**Configurações**

- Administração do curso
  - Ativar edição
  - Editar configurações
  - Usuários
  - Filtros
  - Notas
  - Backup
  - Restaurar
  - Importar
  - Reconfigurar
  - Banco de questões
- Mudar papel para...
- Minhas configurações de perfil

**Pesquisar nos Fóruns**

[Pesquisa Avançada \(?\)](#)

**Últimas notícias**

Acrescentar um novo tópico...

9 Dez, 21:02  
*Eliena Marques Ribeiro Cruz*  
 Certificação do curso

18 Out, 14:37  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 palestra: "A formação do

moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br/mod/forum/view.php?id=1529

## APÊNDICE D – ReAD Módulo 3

**ReAD**

- Participantes
- Relatórios
- Início
- Módulo 1
- Módulo 2
- Módulo 3**
  - Caso de ensino
  - O Planejamento do Trabalho Pedagógico
  - Conhecendo e analisando um caso de ensino
  - Elaborando um Plano Semanal de Ensino
  - Analisando meu Plano Semanal de Ensino
  - Analisando o meu Plano Semanal de Ensino
  - Saiba Mais
  - Fórum de dúvidas módulo 3
  - Quando o planejamento faz a diferença
  - Níveis de conceitualização da escrita
- Módulo 4
- Avaliação do processo formativo
- Mensagens de até

**Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)**

**Módulo 3**  
**Planejamento e Avaliação**  
 Período: 01 de agosto a 30 de setembro de 2016

**Material de Estudo**

Caso de ensino  
 O Planejamento do Trabalho Pedagógico

Cadernos de Alfabetização Matemática / PNAIC  
 - Quantificação, registros e agrupamentos capa / miolo  
 - Construção do sistema de numeração decimal capa / miolo

**Atividades**

Conhecendo e analisando um caso de ensino  
 Elaborando um Plano Semanal de Ensino  
 Analisando meu Plano Semanal de Ensino  
 Analisando o meu Plano Semanal de Ensino

**Material Complementar**

Saiba Mais

Notas

- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

**Pesquisar nos Fóruns**

[Pesquisa Avançada \(?\)](#)

**Últimas notícias**

Acrescentar um novo tópico...

9 Dez, 21:02  
*Eliena Marques Ribeiro Cruz*  
 Certificação do curso

18 Out, 14:37  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 palestra: "A formação do professor da pequena infância na França"

10 Out, 09:47  
*Eliena Marques Ribeiro Cruz*  
 Estamos na reta final do curso

18 Ago, 11:24  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 "DTPP CONVIDA" para o debate: 22 de agosto

16 Jun, 19:02  
*Ana Paula Gestoso de Souza*

## APÊNDICE E – ReAD Módulo 4

- ▶ Início
- ▶ Módulo 1
- ▶ Módulo 2
- ▶ Módulo 3
- ▼ **Módulo 4**
  - 📄 Conversando sobre diferenças
  - 📄 Caso "A menina diferente"
  - 📄 Fórum de dúvidas do módulo 4
  - 📄 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade
  - 📄 Texto "Currículo, Conhecimento e Cultura"
  - 📄 Para saber mais
  - 📄 Estudando e refletindo sobre Inclusão
  - 📄 Fascículos Inclusão
  - 📄 Fascículo 2
  - 📄 Fascículo 3
  - 📄 Fascículo 4
  - 📄 Fascículo 5
  - 📄 Fascículo 6
  - 📄 Fascículo 7
  - 📄 Fascículos 8
  - 📄 Fascículo 9
  - 📄 Fascículo 10
  - 📄 Planejando uma aula inclusiva

**Módulo 4**  
**Diversidade e inclusão**  
**Período: 03 de outubro a 30 de novembro de 2016**

- 📄 Conversando sobre diferenças
- 📄 Caso "A menina diferente"
- 📄 Fórum de dúvidas do módulo 4
- 📄 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade
- 📄 Texto "Currículo, Conhecimento e Cultura"
- 📄 Para saber mais
- 📄 Estudando e refletindo sobre Inclusão
- 📄 Fascículos Inclusão
- 📄 Fascículo 2
- 📄 Fascículo 3
- 📄 Fascículo 4
- 📄 Fascículo 5
- 📄 Fascículo 6
- 📄 Fascículo 7
- 📄 Fascículos 8
- 📄 Fascículo 9
- 📄 Fascículo 10
- 📄 Planejando uma aula inclusiva

Reconfigurar

▶ Banco de questões

▶ Mudar papel para ...

▶ Minhas configurações de perfil

---

**Pesquisar nos** 🔍

**Fóruns**

Pesquisa Avançada ?

---

**Últimas notícias** 📄

A acrescentar um novo tópico ...

9 Dez, 21:02  
*Eliana Marques Ribeiro Cruz*  
 Certificação do curso

18 Out, 14:37  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 palestra: "A formação do professor da pequena infância na França"

10 Out, 09:47  
*Eliana Marques Ribeiro Cruz*  
 Estamos na reta final do curso

18 Ago, 11:24  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 "DTPP CONVIDA" para o debate. 22 de agosto

16 Jun, 19:02  
*Ana Paula Gestoso de Souza*  
 IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas