

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

ANTONIO CARLOS FERREIRA FILHO

**NARRATIVAS DE EGRESSOS DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (READ) DA UFSCAR:
CAMINHOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS**

SÃO CARLOS

2023

ANTONIO CARLOS FERREIRA FILHO

**NARRATIVAS DE EGRESSOS DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA (READ) DA UFSCAR:
CAMINHOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Antonio Carlos Ferreira Filho, realizada em 04/12/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

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

Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha (UESPI)

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

À minha mãe Tania e à memória de sua amiga Carmosa (esta que tanto sonhou em cursar o mestrado), que juntas e comprometidas, sempre acreditaram em uma formação de professores significativa e transformadora.

A todos os professores que resistem pela Educação e, corajosamente, avistam melhores futuros possíveis.

*Eu abro o meu coração com imensa alegria e **agradeço**...*

À Deus, meu Pai Eterno, que sempre cuida de mim, guia os meus passos aonde quer que eu vá e escreve no tempo a minha história. O Seu Amor sem fim me alcança todos os dias e me enche de alegria, paz e felicidade! Entrego os meus caminhos ao Senhor e Ele sempre faz o melhor. A realização deste trabalho é fruto de um sonho amparado por muitas orações!

Sou grato a minha família, meu porto seguro, por todo amor, suporte e compreensão ao longo da minha caminhada! Aos meus amados pais, Antonio Carlos e Tania, por me encorajarem a seguir acreditando nos meus sonhos! Em especial, à minha mãe, minha grande companheira, parceira, que foi essencial durante o intenso caminho até aqui com seu amor, sua força e cuidados diários! Aos meus irmãos, Kleiton e Gleysson, pela atenção e apoio incondicional. Às minhas cunhadas, Wanessa e Ingrid, pela torcida. Ao meu sobrinho amado, Enzo, que enche as nossas vidas de alegria!

Agradeço, de forma especial, a minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, por ter acreditado em mim. Não existem palavras suficientes para expressar o meu carinho e admiração! Conhecê-la e trilhar ao lado dela essa jornada foi um marco basilar em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Foram muitos aprendizados, orientados com leveza, amorosidade, paciência, atenção, parceria, delicadeza, compromisso e encanto que a presença iluminada e a comunicação acolhedora da professora Rosa transmitem! Cada reunião e conversas que temos são inspiradoras e formativas! É uma honra e um privilégio tê-la em minha história.

Às professoras Dra. Renata Cristina da Cunha e Dra. Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro que, gentilmente, aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa com compromisso e zelo, além de partilharem seus conhecimentos, encaminhamentos e sugestões importantíssimas para a realização deste trabalho, com considerações valiosas. É uma honra tê-las nesta história, pois são fontes de inspiração e exemplos de profissionais.

Aos colaboradores desta pesquisa por terem aceitado participar e contar suas histórias de vida, as quais foram fundamentais para realização do estudo. Foi um privilégio conhecer os caminhos pessoais, acadêmicos e profissionais trilhados por eles, possibilitando aprendizagens e reflexões que compõem esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela oportunidade de construir aprendizagens significativas à minha formação com professoras comprometidas com a Educação.

Às professoras Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, que, acompanhadas também da professora Rosa, conduziram brilhantemente a disciplina de Estudos em Formação de Professores, além do Grupo

de Estudos e Produções da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE). Foram muitas aprendizagens e conhecimentos compartilhados, orientados com dedicação, responsabilidade e leveza por essas professoras excepcionais.

Às amizades construídas na Linha de Pesquisa FPOAE, as quais foram essenciais na minha trajetória e atravessaram a dimensão acadêmica para a vida pessoal. Especialmente, às amigas Cláudia Fernandes, Ana Amélia, Amanda Marmo, Jéssica Francine e Brenda Carvalho — que tive a oportunidade de reencontrar neste grupo. Agradeço à Cláudia pela presença diária, parceria, preocupação e carinho desde sempre, é um enorme presente tê-la em minha vida. À Ana Amélia, pelo seu entusiasmo e afeto a cada troca, além da sua importância nesta pesquisa. Partilhar a jornada com elas foi incrível e, como sempre falamos, “ainda bem que a gente tem a gente!”. Sou grato a Amanda, amiga tão querida que alegrou os meus dias; sempre presente, atenta, prestativa e afetuosa, fazendo com que o caminho fosse mais leve com seu apoio e carinho constantes. À Jéssica, pela sua disposição em sempre ajudar e pelas conversas proveitosas. Agradeço a Brenda, pela amizade sincera que tenho a felicidade de ter desde a graduação, grato pelas palavras motivadoras e apoio.

Aos amigos e pessoas especiais que acompanharam de perto a minha trajetória e me deram força, palavras de incentivo e apoio incondicional para superar os desafios à realização dessa etapa tão importante em minha vida. Com carinho, agradeço ao Sidney Lula, Jéssica Carvalho, Farias, Diana, Daniel, Bruna, Raquel Pereira, Luanna, Sthefane, Juma, Carlivane, Júnior Rodrigues, Alice, professor Leonardo, Thuany, Adriana, Gilberto, Edvania, Karla e tantas outras tão especiais quanto que torcem por mim!

No âmbito profissional, sou imensamente grato a amiga Karolina Santos, com sua tamanha compreensão em momentos de ausência, além da torcida e incentivo. Aos amigos Warley Soares e Thaisa Bitencourt, os quais representam os tantos amigos que a profissão me deu. Sou imensamente grato pelas palavras de apoio e parceria que me ajudaram a trilhar esse caminho de forma mais leve!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a realização deste trabalho!

Muito obrigado.

"[...] É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre."

José Saramago

RESUMO

A temática deste estudo aborda as experiências vivenciadas por egressos de cursos de licenciatura ao longo de suas trajetórias formativas em uma rede de aprendizagem colaborativa *online* denominada Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) entre os anos de 2016 a 2019. A ReAD agrega licenciandos e professores em diferentes fases da carreira, promovendo o diálogo intergeracional em atividades formativas, discussões, trocas de conhecimentos e experiências entre os integrantes. Esta investigação partiu da seguinte questão norteadora: como egressos de cursos de licenciatura analisam as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso formativo na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e como elas colaboraram para as aprendizagens e práticas profissionais posteriores? A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e os dados foram produzidos a partir da aplicação de questionários *online*, narrativas digitais escritas na ReAD e entrevistas narrativas *online*. A pesquisa contou com 32 participantes e dentre esses, realizamos entrevistas narrativas *online* com 10, destacando recordações e reflexões de suas trajetórias na ReAD. A organização e estudo dos dados foram apoiados pela Análise de Conteúdo, na qual estabelecemos um eixo de análise constituído por quatro categorias alinhadas à pergunta de pesquisa e objetivo geral da investigação: a) Motivações e expectativas: os caminhos até a ReAD; b) Recordações e reflexões: a docência nas ações formativas da ReAD; c) Perspectivas do exercício da docência: experiências, desafios e compreensões posteriores à ReAD; d) As possibilidades e potencialidades da ReAD: o olhar dos participantes sobre os seus percursos formativos. Os resultados evidenciaram o modo que os participantes avaliaram seus percursos formativos na ReAD de maneira cuidadosa e amadurecida, ao reafirmar convicções sobre o ser professor e atribuir novos sentidos ao que foi explorado nos módulos a partir da passagem do tempo e das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas após a ReAD. Os resultados também revelaram que, na perspectiva dos participantes, as ações formativas colaboraram nas suas aprendizagens práticas profissionais. Os participantes evidenciaram as atividades realizadas na ReAD alinhadas à realidade do exercício da docência, como também os diálogos e partilha de experiências com professores iniciantes, experientes e pesquisadores de forma cooperativa, em um ambiente de socialização profissional favorável às aprendizagens docentes de forma receptiva, com apoio e acolhimento aos dilemas, sentimentos e desafios da docência. Além disso, os participantes qualificaram a ReAD como uma experiência formativa inovadora para as aprendizagens sobre/para a docência. Eles apontaram as possibilidades e potencialidades das atividades realizadas durante os módulos, bem como o diferencial da relação intergeracional estabelecida entre os integrantes de diferentes fases da carreira docente.

Palavras-chave: Egressos de licenciaturas. Aprendizagem da docência. Rede de aprendizagem *online*. ReAD. Narrativas de formação.

ABSTRACT

The theme of this study explores the experiences lived by graduates of teaching degree programs throughout their formative journeys in an online collaborative learning network called the Teaching and Development Learning Network (ReAD) between the years 2016 and 2019. ReAD brings together teaching degree students and teachers at different career stages, fostering intergenerational dialogue in formative activities, discussions, and the exchange of knowledge and experiences among participants. This investigation originated from the following guiding question: How do graduates of teaching degree programs analyze the experiences lived during their formative journey in the Teaching and Development Learning Network (ReAD), and how did these experiences contribute to their subsequent learning and professional practices? The research was conducted using a qualitative approach, and data were collected through online questionnaires, digital narratives written in ReAD, and online narrative interviews. The study involved 32 participants, with online narrative interviews conducted with 10 of them, highlighting recollections and reflections on their journeys in ReAD. The organization and analysis of the data were supported by Content Analysis, where we established an analysis axis consisting of four categories aligned with the research question and the general objective of the investigation: a) Motivations and expectations: the paths to ReAD; b) Recollections and reflections: teaching in ReAD's formative actions; c) Perspectives on teaching practice: experiences, challenges, and understandings after ReAD; d) Possibilities and potentialities of ReAD: participants' perspectives on their formative journeys. The results highlighted how participants carefully and maturely assessed their formative journeys in ReAD, reaffirming convictions about being a teacher and attributing new meanings to what was explored in the modules over time and through personal, professional, and academic experiences after ReAD. The results also revealed that, from the participants' perspective, formative actions contributed to their practical professional learning. Participants emphasized the activities carried out in ReAD aligned with the reality of teaching practice, as well as dialogues and sharing experiences with novice, experienced, and research-oriented teachers cooperatively in a professional socialization environment, conducive to teacher learning in a receptive manner with support and understanding of the dilemmas, feelings, and challenges of teaching. Furthermore, participants described ReAD as an innovative formative experience for learning about/for teaching. They pointed out the possibilities and potentialities of the activities conducted during the modules, as well as the distinctive nature of the intergenerational relationship established among participants at different stages of their teaching careers.

Keywords: Graduate Teachers. Teaching Learning. Online Learning Network. ReAD. Formation Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógico.....	50
Figura 2 – E-mail trocado com a participante Melissa.....	89
Figura 3 – Conversa com o participante Ribamar pelo WhatsApp.....	90
Figura 4 – Contato realizado pelo Facebook com a participante Luanna.....	90
Figura 5 – Contato realizado na plataforma LinkedIn com o participante Kleiton.....	91
Figura 6 – Eixo e categorias de análise da pesquisa.....	102
Figura 7 – Escopo da proposta e dos aspectos apontados para a análise na seção 4.4.....	148

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes.....	104
--	-----

QUADROS

Quadro 1 – Princípios indicados à prática do Desenvolvimento Profissional Docente.....	66
Quadro 2 – Teses e Dissertações realizadas no contexto da ReAD.....	82
Quadro 3 – Apresentação dos procedimentos da produção dos dados.....	85
Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior dos participantes.....	105
Quadro 5 – Identificação da origem e módulos realizados pelos respondentes do questionário.....	106
Quadro 6 – Perfil dos entrevistados da pesquisa.....	109

LISTA DE SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis*

ANHANGUERA – Centro Educacional Anhanguera

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CBA – Colégio Brasileiro de Acupuntura

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRBio-01 – Conselho Regional de Biologia da 1ª Região

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FCE – Faculdade Campos Elíseos

FHO – Fundação Hermínio Ometto

ICB – Instituto de Ciências Biomédicas

IES – Instituições de Ensino Superior

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IMES – Instituto Mineiro de Educação Superior

IPEMIG – Instituto Pedagógico de Minas Gerais

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

MBA – *Master in Business Administration*

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

QSN – Quadro de Saberes Necessários

READ – Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIFRAN – Universidade de Franca
UNIPLENA – Uniplena Educacional
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVBRASIL – Universidade Brasil
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA	14
1.1 E tudo vira história para contar: memórias do caminho até aqui.....	15
1.2 A proposta da pesquisa	38
2 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: processos formativos ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional	44
2.1 Como aprendemos a ser professores?.....	44
2.2 A formação inicial e aprendizagem da docência	55
2.3 O Início da Carreira e o Desenvolvimento Profissional Docente.....	61
2.4 Redes colaborativas e espaços virtuais de aprendizagem da docência	68
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	73
3.1 Abordagem e contexto da pesquisa.....	74
3.2 A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)	78
3.3 A pesquisa: o percurso da produção e análise dos dados	84
3.3.1 Seleção dos participantes da pesquisa	86
3.3.2 O questionário e a busca ativa dos participantes	87
3.3.3 Entrevista Narrativas: recurso essencial na produção de dados.....	91
3.3.4 Aplicação do segundo questionário.....	99
3.4 Organização e análise de dados.....	100
4 ENTRE O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS: trajetórias formativas de egressos de cursos de licenciatura na ReAD.....	103
4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	103
4.2 Motivações e expectativas: os caminhos até a ReAD.....	112
4.2.1 Como chegaram até a ReAD?.....	112
4.2.2 Motivações à participação na ReAD	116
4.2.3 Expectativas à proposta da ReAD	121
4.3 Recordações e reflexões: a docência nas ações formativas da ReAD.....	127

4.4 Perspectivas do exercício da docência: experiências, desafios e compreensões posteriores à ReAD.....	147
4.4.1 Vivências e desafios profissionais após a ReAD.....	147
4.4.2 Novas compreensões sobre a docência: mudanças e (re)afirmações	168
4.5 As possibilidades e potencialidades da ReAD: o olhar dos participantes sobre os seus percursos formativos.....	174
4.5.1 Novos conhecimentos.....	175
4.5.2 Colaboração para a formação e atuação profissional.....	180
4.5.3 Facilidades na participação das ações formativas da ReAD.....	184
4.5.4 Dificuldades ao longo das atividades formativas na ReAD.....	188
4.5.5 Potencialidades da ReAD.....	190
5 A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ.....	199
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICES.....	216
APÊNDICE A - Questionário online inicial enviado pelo Google Forms.....	216
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista da participante Brenda.....	219
APÊNDICE C - Informações adicionais após as entrevistas.....	224
ANEXOS.....	226
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	226
ANEXO B - Atividade sobre as experiências de estágio da participante Diana ...	229
ANEXO C - Caso de ensino “A menina diferente”.....	232

1 O PONTO DE PARTIDA

*“Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos,
mas parece que não os há.
O nosso ir faz o caminho.”
(C.S.Lewis)*

A partir daqui ¹ iniciamos a rota desta pesquisa, podemos dizer que este estudo tem o propósito de evidenciar caminhos, recolher lembranças, aprendizados, histórias de vida, destacar processos e reflexões de diferentes vozes e espaços delineados a partir dos aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais. Podemos compreender esta pesquisa como uma história tecida a partir de outras histórias, de outras perspectivas narradas e refletidas em diferentes momentos da vida dos protagonistas. Assim como José Saramago expressa na epígrafe deste trabalho, rememorar os processos vividos e atentar aos caminhos desejados pode ser um fator preponderante para projetar e trilhar novos rumos frente às mudanças que ocorrem dia após dia em nossas vidas.

Iniciamos com um breve memorial do autor, atravessado por memórias e processos até a realização desta etapa tão importante. Logo depois, demarcamos e apresentamos a proposta de pesquisa. E, em seguida, explicitamos a organização deste trabalho para indicar as etapas da investigação.

Esperamos que as palavras que se seguem sejam uma boa companhia para cada leitor(a) nesta jornada e que, em algum lugar ou momento, que os temas explorados, discutidos e analisados possam ensejar novos processos e reflexões nos diferentes âmbitos da vida que somos e que existimos. Tal como diz C.S. Lewis na epígrafe desta introdução, sigamos o percurso.

¹ Ao longo da dissertação, utilizaremos a primeira pessoa do plural na escrita e usaremos a primeira pessoa do singular quando forem mencionadas as vivências e considerações pessoais do autor desta pesquisa.

1.1 E tudo vira história para contar: memórias do caminho até aqui

O que eu vou ser quando crescer?

Ah, ora, se não sou eu quem mais vai decidir

O que é bom pra mim?

Dispensando a previsão

Ah, se o que eu sou é também

O que eu escolhi ser

Aceito a condição

(O Velho e o Moço - Los Hermanos)

Em 2013, eu estava na 3ª série do Ensino Médio e foi um período de descobertas e decisões importantes em minha vida. Fase de vestibular e da escolha do curso superior. Praticamente toda semana eu mudava de profissão, já quis ser psicólogo, ator, jornalista, bombeiro, administrador, cozinheiro, bancário, nutricionista, entre outras áreas. Confesso que em alguns momentos eu nem era levado a sério de tão indeciso que eu estava. Eu me interessava por muita coisa e até hoje tenho afinidades e interesses com certas áreas. Compreendo o quão difícil é para um jovem de apenas 17 anos tomar uma decisão tão importante, sem ao menos, ter um contato real com o que cada profissão faz.

Eu não queria ser professor, tinha vários preconceitos e ideias equivocadas com a profissão, mesmo com um bom exemplo dentro da minha casa desde sempre. Minha mãe, Tania, é professora, começando muito cedo sua carreira docente, trabalhou por muitos anos em escolas públicas e privadas da nossa cidade, Parnaíba-PI. Nossa mãe trabalhava três turnos para manter a mim e os meus dois irmãos mais velhos, Gleysson e Kleiton com o melhor que podia, por vezes, não sobrava tempo para acompanhar atentamente os detalhes da nossa vida escolar, mas sempre fazia o possível e o impossível para dar conta de acompanhar os nossos processos e progressos.

Cresci vendo minha mãe trabalhando muito, dando o máximo de si e mesmo com a rotina cansativa eu via muito amor, carinho, compromisso e muito profissionalismo por parte dela em tudo: na motivação diante de um novo desafio, no despertar das ideias, na preparação das aulas e na felicidade por trás de cada êxito no trabalho desenvolvido. Ela fazia e continua fazendo tudo com muito amor, responsabilidade e zelo. Sempre gostei de observar como as pessoas agem e falam sobre aquilo que elas fazem, sobre como suas escolhas e motivações direcionam o

curso das suas vidas. Pela minha convivência ao lado de minha mãe, pude constatar que eu precisava escolher algo que me desse o mesmo prazer, o mesmo entusiasmo e a mesma satisfação que ela transmitia com o seu trabalho. Mesmo cansada, com os afazeres domésticos por fazer e outras coisas que só uma mãe consegue resolver em uma família, sua dedicação e amor à sua profissão eram inspiradores para mim. Deixo registrada a minha grande admiração e amor pela minha mãe, ela é o meu maior exemplo de vida e profissionalismo — hoje temos a felicidade de partilhar não só a vida, mas as alegrias e os desafios da profissão que escolhemos e acreditamos.

Mesmo com tantos bons exemplos, eu tinha uma ideia muito errada sobre ser professor. Uma ideia que é socialmente sustentada e propagada por muitas pessoas: “Professor é sofredor”, “Trabalha muito e ganha pouco”, “estuda tanto pra não dar em nada”, “professor passa fome...”, entre outros comentários tecidos por uma ótica negativa e pessimista. Hoje, compreendo esse ponto de vista a partir dos estudos e reflexões sobre a profissionalização docente (Lins, 2013; Gomes; Nunes; Pádua, 2019), pelo percurso histórico da profissão, bem como, as políticas públicas e educacionais que orientam a formação e ação docente. Tais aprendizados abriram espaços para diversas compreensões sobre as condições de trabalho do professor e dos fatores relacionados a (des)valorização docente (Tardif, 2013).

Lembro-me que conversei com vários professores, pois queria ter outra visão que não fosse somente a de minha mãe, mas os relatos que ouvi da maioria dos professores não foram nada motivadores. Mesmo assim, havia um interesse em mim e, antes de qualquer mudança de ideia ou decisão, queria ter uma experiência. Queria conhecer a profissão sob outras perspectivas — para além das vivências ao longo da minha escolaridade em contextos específicos e da convivência com a minha mãe nos bastidores da atuação docente. Ao mesmo tempo em que tinha uma resistência a esta profissão, despontava uma curiosidade; sentia como se precisasse descobrir algo sobre a vida e, principalmente, algo sobre mim.

O encontro com a docência

"[...] tenho pressa sim, pressa de recolher histórias, entreter minh'alma, mediar a calma e amanhecer em festa. Tenho pressa de decepar o ranço, dividir afagos, ampliar meus passos e preencher arestas. Preciso correr atrás do mundo, ajustar os ponteiros e viver por inteiro o tempo que me resta."
(Contradição - Rita Altério)

No ano de 2013, minha mãe, professora experiente e formadora de professores, fazia parte de um programa que era necessário viajar semanalmente à Teresina-PI para receber as devidas orientações e formações para repassar aos colegas. Nessa época ela trabalhava pela manhã na Secretaria de Educação do Município e nos turnos da tarde e da noite ministrava aulas pelo Estado do Piauí. Na 3ª série do Ensino Médio, em meio as minhas dúvidas e indagações acerca do magistério e o que escolher cursar na universidade, pedi à minha mãe para substituí-la, quando estivesse ausente em uma de suas viagens, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas quais ela dava aula de Português. Ela, meio insegura com o pedido, concordou. Ousei ao pedir para eu mesmo preparar a aula, pois tinha assistido a um vídeo bem legal e por já tê-la visto preparando atividades, dava para explorar algo a partir dali. Ela aceitou a atividade que eu planejei e me deu orientações cruciais sobre como conduzir as aulas, comportamento e comunicação com a turma que carrego comigo até hoje.

Refletindo acerca desse episódio e sobre uma das fontes de aprendizagem da docência, Tancredi (2009, p. 26) diz que “pessoas que compartilham a vida cotidiana com os professores, mesmo quando não são professores, também podem ser potencializadoras de aprendizagem, por ‘olharem de fora’ a atuação e os contextos”. Pensando sobre a minha tomada de decisão de querer preparar uma aula e selecionar um vídeo que tinha visto para levar à sala, inevitavelmente, as vivências com a minha mãe foram um referencial para tal atitude, pois era isso que ela fazia também quando estava em casa.

Estava ansioso e curioso para saber como seria tudo aquilo que eu tinha inventado na minha cabeça. Preparei-me e fui à escola para a minha primeira experiência em uma outra condição na sala de aula, não mais como um aluno, mas como professor. Mesmo estando nessa condição de modo temporário e repentino, vários sentimentos me sobrevieram acerca da responsabilidade que eu havia assumido na ausência da minha mãe, professora titular da turma. De acordo com Lima *et al.* (2007), esse misto de sentimentos e expectativas são comuns em relação às fases iniciais na docência que se configuram em um processo de transição de aluno para uma perspectiva e posição profissional, além disso, pelo choque com a realidade e demandas do trabalho docente.

Depois que todos os alunos adentraram na sala, me dei conta que eu era o mais novo ali com apenas 17 anos de idade assumindo o papel de “professor”. Foi inesquecível e surpreendente, aquilo ficaria marcado como um encontro muito bonito com a profissão que eu logo escolheria para seguir. Senti-me muito útil nas aulas e uma experiência impremeditável foi ouvir: “professor, o senhor acha que...?”, “professor, eu posso fazer dessa forma?” de alunos que tinham mais idade e experiência de vida que eu.

O sentimento de me sentir útil naquele espaço, de sentir que eu estava contribuindo de alguma forma na vida daqueles alunos, de somar, de ter um contato muito próximo e real com a profissão (agora não mais ouvindo os relatos de minha mãe, mas estando em seu ambiente de trabalho, mesmo que de forma improvisada e leiga); fizeram-me ir ao encontro da minha motivação de escolher uma profissão. Eu me senti muito feliz estando ali, feliz por estar servindo a sociedade de alguma forma, feliz por me sentir fazendo a diferença, mesmo que singela, na história de alguém. Feliz por me sentir vivo!

Mesmo sem saber dos princípios da didática, nos primeiros contatos que eu tive com os alunos encontrei a ponte que liga e sustenta qualquer relação, principalmente a relação entre professor e aluno: o respeito. Aos poucos eu fui me encontrando naquele espaço e refletindo que dentro de uma sala de aula eu poderia somar, ensinar, aprender, repensar, mudar e tantos outros movimentos que as relações humanas proporcionam. Eu acredito que a Educação possibilita esses caminhos, essa troca de saberes que se constroem e se ressignificam a cada experiência com resultados positivos e transformadores. Foi muito proveitoso e ímpar vivenciar uma situação real da profissão que eu estava experimentando. Foi algo natural e muito verdadeiro, eu nunca tinha me visto daquela forma. Foi memorável.

Eu vou ser professor de Inglês!

*[...] 'Cause one of these days I'll be born and raised
And it's such a waste to grow up lonely
I still got time, I still got faith
I call on both of my brothers
I got a mom, I got a dad [...]*²

² “[...] Pois um dia desses, eu serei nascido e crescido e é um desperdício crescer sozinho. Eu ainda tenho tempo, ainda tenho fé. Eu conto com meus dois irmãos, eu tenho uma mãe, eu tenho um pai [...]” (tradução nossa).

Na vida precisamos fazer muitas escolhas e é muito importante termos o apoio das pessoas que nos cercam para escolhermos o que faz sentido para cada um de nós. Crescer e ser responsável pelo nosso próprio percurso pode ser difícil, mas não precisa ser uma caminhada solitária. A vivência com o outro nos ajuda a enxergar o que está dentro de nós.

Nem precisa dizer qual a profissão que eu tinha escolhido — ou me encontrado — mas, eu seria professor de quê? Eu gostava de Português, mas não era fã da disciplina. A resposta estava dentro de mim, a disciplina que sempre foi a minha preferida e que eu sempre via nela um além: a Língua Inglesa.

A princípio, eu era o único da minha turma do Ensino Médio que tinha escolhido ser professor. Ouvei muitas críticas pesadas e comentários negativos feitos por alguns colegas de sala e até de professores. Gatti *et al.* (2019) refletem acerca do desprestígio que estudantes enfrentam na escolha pela docência como profissão. À época havia uma preferência para dar assistência pedagógica mais atenciosa aos alunos que almejavam os cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito e Engenharia; mas meus amigos e eu, que escolhemos cursos “diferentes”, não nos deixamos abater com isso. Nossas escolhas estavam para além de cobranças ou status sociais, elas indicavam um propósito de vida.

Eu já tinha mudado a ideia sobre ser professor e não aceitava quando vinham falar mal da profissão para mim. Não admitia isso pois eu sempre vi um bom exemplo dentro da minha casa — e, experienciei na prática como todo aquele bastidor da profissão fazia sentido na realidade. Vi que se o profissional dá o seu melhor, se ele se preparar, tiver zelo e compromisso pelo que faz, os bons frutos plantados são colhidos nos momentos mais inesperados. Cresci vendo o meu pai, Antonio Carlos, e minha mãe como exemplos de trabalhadores comprometidos e batalhadores, nunca tivemos luxo, mas eles lutaram bastante para nos oferecer o melhor que conseguiam.

Entretanto, passamos por momentos de apertos quando meu pai, que era representante comercial, ficou sem trabalho. Então, minha mãe, com toda a sua bravura e força, sustentou sozinha a nossa casa com o salário de professora quando meu pai estava desempregado; ela dava aulas a mais, viajava aos finais de semana para ministrar formações, e até mesmo, por um período, fizemos uma renda extra vendendo pastéis para a vizinhança no turno da noite. Aos poucos eu vi minha mãe

conquistando e obtendo as coisas que ela nunca teve a oportunidade de ter; eu vi que, independentemente do caminho profissional que escolhemos, precisamos dar o nosso melhor e fazer tudo com amor e dedicação, pois os resultados vêm sem ao menos esperarmos.

Quando eu escolhi de fato cursar Licenciatura Plena em Letras-Ingês eu já tinha prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Fiz a inscrição para o vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada na cidade de Sobral no Ceará, pois lá também tinha o curso que eu queria. Em janeiro de 2014, o primeiro resultado saiu: eu passei em 10º lugar na UVA. Foi uma alegria gigantesca! Não hesitei e já tinha organizado a documentação para realizar a minha matrícula, e assim a fiz. Mesmo já tendo uma vaga garantida no Ensino Superior, esperei pelos resultados do Enem. Eu queria tentar uma vaga em Teresina-PI, sendo que em Parnaíba contemplava o curso que eu queria na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mas eu almejava ter a experiência de sair de casa para fazer a faculdade em outro lugar.

Minha ida para Sobral já estava certa. Eu e meus pais já tínhamos ido lá para ver onde eu iria morar e como eu poderia me organizar no início. Enquanto isso acontecia, eu tinha colocado meu nome na lista de espera para o mesmo curso na UESPI. Era uma opção, mas não estava nos meus planos ficar na minha cidade, pois a ideia de ir para Sobral começar uma vida e rotina nova, já fazia parte do meu imaginário. Na verdade, coloquei meu nome na lista de espera pela minha mãe. Na manhã do último dia para o prazo de mostrar o interesse em assumir a vaga, minha mãe me acordou aos prantos. Eu me assustei e começamos a conversar. Ela me confidenciou o medo e a incerteza de não conseguir me bancar e dar o melhor para mim em outra cidade, pois não tínhamos uma estrutura financeira para qualquer emergência, e ao mesmo tempo, ela tinha receio de eu estar perdendo uma oportunidade de crescer morando em outro lugar. Ela pediu para eu repensar sobre fazer o curso na UESPI. Na verdade, eu nem pensei muito. O que eu não queria era ver minha mãe chorar e perder noites de sono por uma vontade e capricho meu. Então, fui à universidade confirmar o meu interesse com mil e uma ideias na cabeça do que viria pela frente.

Inesperadamente, bem próximo do meu aniversário, fui chamado para UESPI! Cancelei minha matrícula na UVA, desfizemos o acordo do lugar que eu iria morar e organizei a papelada para minha matrícula na UESPI, e, ironicamente, cursar na

“minha casa”. Eu não sabia o que viria pela frente, mas sabia que não estaria sozinho, pois o suporte da minha família (meus pais e os meus dois irmãos) me dava segurança. Não me arrependo da decisão que tomei, fiz pela minha mãe e logo vi que foi a decisão mais inteligente e madura que eu tomei. Desprendi-me do imaginário de morar sozinho em um novo lugar e dei abertura para uma nova rotina chegar; só que eu não sabia que ela chegaria tão rápido e com tantos ensinamentos antes mesmo de começar o Ensino Superior.

As primeiras experiências como professor de Inglês

“You become responsible, forever, for what you have tamed.”

— Antoine de Saint-Exupéry, *The Little Prince*³

Meu período na UESPI só começaria no segundo semestre de 2014. Sendo assim, eu estaria de férias durante um semestre inteiro. Porém, minha cunhada trabalhava em uma escola particular como professora de Matemática e lá estavam precisando de um professor de Inglês. Mesmo tendo o curso de Letras-Inglês em minha cidade, havia uma insuficiência de profissionais na área. Cunha (2014) destaca pontos cruciais para essa realidade como a frustração dos ingressos nos cursos por quererem “aprender a falar a língua e não porque desejam seguir a carreira docente” (p. 165), fator que acarreta desistência do curso superior, além das precárias condições e de salários não dignos à permanência na profissão.

Minha cunhada rapidamente me indicou para a vaga na escola e me disse para eu ir falar com a diretora. Eu me assustei pois eu só estava matriculado no curso superior, mas como minha cunhada já sabia que eu tinha uma afinidade e amor pelo idioma, e ainda, um curso de três anos de Inglês, viu que seria uma grande oportunidade para eu vivenciar uma experiência real de como é a sala de aula e como é ser professor.

Foi tudo muito rápido, acertei todos os detalhes com a diretora e dois dias seguintes eu já começava a dar aula. Eu tinha que dar aulas para 4 turmas que iam do 6º ano ao 9º ano, duas aulas de Inglês e uma de Espanhol em cada uma. Eu estava

³ “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” — Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe* (tradução nossa).

muito empolgado, queria ter essa experiência mesmo sem saber nada sobre planejamento, diários, e todos os trâmites comuns à prática docente.

Inevitavelmente, as referências mais próximas que eu tinha de como ser professor de Inglês eram dos meus próprios professores de Inglês no período de escolarização (Tancredi, 2009). Durante as etapas vivenciadas na Educação Básica, tive professores que me fizeram amar a Língua Inglesa e, infelizmente, outros me fizeram ter repulsa e desmotivação para aprender a língua. Hoje, com os estudos e reflexões oportunizados pelo meu processo formativo docente, levanto algumas suposições sobre esses professores que causaram desestímulos no tocante a minha relação com o Inglês, sem a intenção de desvalorizá-los ou desqualificá-los, penso: será que a docência foi a primeira escolha profissional deles? Eles tiveram uma formação inicial que os fizessem compreender a realidade escolar e a dinâmica complexa da escola e de cada turma? Será que eles tinham domínio do conhecimento específico para ensinar? Eles eram incentivados a continuar seus estudos e dispunham de tempo e condições para participarem de cursos de formação? Será que era proporcionado a eles momentos de trocas de experiências com outros professores? (Reali; Reyes, 2009; Vaillant; Marcelo, 2012; Shulman, 2015; Gatti *et al.*, 2019). Enfim, muitas perguntas sem respostas, mas, tantas reflexões sobre como se constitui — ou como deveria ser — o processo formativo de cada professor.

Em contrapartida, durante o Ensino Médio, tive o prazer de ter uma professora maravilhosa e especial chamada Thallita Damasceno Siqueira ou, como ela gostava de ser chamada, Thallita Carey. Ela me mostrou que valia a pena sim amar o Inglês e fazê-lo parte da nossa vida. As aulas dela eram fantásticas, a forma de conduzir os conteúdos, o humor dela, a voz rouca (cheia de otimismo e alegria), os conselhos que ela dava, tudo isso nos motivava a querer ser e ir além das nossas expectativas. Ela não só ministrava a disciplina de Inglês, mas mostrava uma preocupação e cuidado com nossa formação pessoal, com o nosso humor e com nossas metas. Isso pra mim era genial. Ela sempre procurava nos ajudar e tinha uma habilidade de tornar o conteúdo mais compreensível e assim poder ensinar os meus amigos de sala que não tinham tanta afinidade com o Inglês.

Tínhamos duas aulas seguidas durante as sextas-feiras, então, para as aulas não se tornarem cansativas e enfadonhas, ela sempre levava algo diferente pra dentro da sala de aula: vídeos para discussão, músicas, séries, jogos, etc. Isso chamava muito a nossa atenção. Era o nosso momento bônus de irmos à escola, principalmente

o meu, pelo fato da afinidade e interesse para com a Língua Inglesa. Meus colegas, por diversas ocasiões, me pediam ajuda para traduzir algo ou explicar o conteúdo que a professora tinha ministrado. Eu achava isso fantástico. Repassar um pouquinho do que eu sabia a outra pessoa, era algo muito motivador a aprender mais. Então nesse período de Ensino Médio, que foi de 2011 a 2013, consumi músicas, séries, filmes, vídeos do *Youtube*, cultura de países que falam a Língua Inglesa. Tive o cuidado de alimentar cada vez mais esse amor, o qual, à época, eu não tinha noção para onde ele poderia me levar.

Voltando a minha primeira experiência como professor de Inglês, no primeiro dia da minha aula, meus alunos pensaram que eu ia ser mais um dos alunos da turma. Ora, eu tinha apenas 18 anos de idade. Eu era muito novo para assumir uma responsabilidade gigantesca; mas, eu estava me desafiando, eu queria aprender na prática. Mesmo sem conhecer os conceitos estabelecidos por Shulman (1987) como a Base de Conhecimento para o Ensino e nesta, a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, eu tive uma intuição de que esses aprendizados iriam ser construídos na prática, no cotidiano do meu primeiro lugar de trabalho. Nessa escola, eu lecionava no turno da tarde, às segundas-feiras era a minha folga, mas todos os outros dias da semana eu tinha que ficar de 13h até 17h30min. Era cansativo, e ainda mais porque os alunos eram da faixa etária entre 11 e 15 anos, e não fazia muito tempo que eu também tinha passado por essa fase cheia de inquietudes e indagações.

Quando eu comecei a dar aulas nessa escola percebi em mim como pessoa e futuro profissional que brotava dentro de mim, uma grande mudança de pensamento, senso e, principalmente, a responsabilidade e dedicação pelo que eu fazia. Mesmo sem a formação inicial que começaria em seguida, aprendi uma série de coisas na prática que foram e ainda são de grande valia. Meus colegas professores que também trabalhavam lá tiveram muita paciência comigo, me mostrando como um planejamento era feito, qual atitude tomar com uma emergência na sala de aula, entre outros aprendizados que carrego até hoje.

Em minhas aulas e na relação com os alunos eu carrego uma palavra como premissa crucial na realização do meu trabalho: respeito. Acredito que eu tive bons resultados por causa dessa palavra chave, pois respeitar o espaço do outro nos abre caminhos para o novo, para um contato mais brando com as pessoas, para o conhecimento e a valorização da história e motivação de cada um. Tive alunos de

todos os jeitos, estilos e realidades diversas; e acredito que até hoje, quando os encontro em algum lugar, percebo alegria ao me verem, pois o respeito que eu tinha e ainda tenho para com eles é verdadeiro e vigorante.

Relembrando as minhas aulas, elas eram meio termo, pois a diretora me cobrava muito os conteúdos do livro, o qual eu precisava ministrar todo. Mas os alunos não acompanhavam os assuntos, tinham dúvidas; e eu achava injusto (e ainda acho) passar o assunto adiante sem que os alunos soubessem pelo menos os pressupostos básicos do conteúdo trabalhado. Confesso que em algumas aulas eu não me planejei e essas foram um rebuliço, nem eu sabia o que eu estava fazendo ali e os alunos muito menos. Mas, com essas experiências desacertadas, aprendi que precisamos planejar e visualizar em nosso planejamento como será a aula. Elas serviram de lição, desde cedo, para me preparar acerca das demandas do trabalho docente mesmo em meio as complexidades do cotidiano escolar (Tancredi, 2009).

Como era tudo muito novo para mim, havia conteúdos que eu precisava realmente estudar muito mais para ensinar. Então, alguns deles eu estudava à noite, planejava pela manhã e ensinava à tarde. Com isso, eu aprendi tanta coisa que eu não aprendera na escola e curso de Inglês, pois eu tive que aprender com um objetivo específico — ensinar aos meus alunos —, e isso me fez querer dar atenção aos conteúdos e me preparar mais. Quando não sabia de fato sobre o que se tratava ou como ensinar, eu sempre pedia ajuda a alguém para me auxiliar. Era exaustivo até, mas eu adorava tudo aquilo, eu estava aprendendo tanto sobre a profissão e sobre o Inglês.

Eu sempre me preocupava em levar às aulas algo diferente, às vezes, era uma brincadeira, uma atividade com música, vídeos de séries, entre outros. Como minhas experiências no Ensino Médio foram positivas com as aulas da professora Thallita, e ela levava atividades diferentes, tentei reproduzir e adequar aos meus alunos e deu muito certo. Eles achavam um máximo! Eu não me preocupava em só ministrar os conteúdos e explicar; eu gostava de conversar com meus alunos sobre tudo: família, sonhos, problemas, experiências, entre outras coisas. Eu acredito muito nessa troca de vivências pois elas nos ajudam a manter um contato mais amigável com os alunos.

Sempre me preocupei em falar da importância da Língua Inglesa e também de não perdermos a fé naquilo que acreditamos, pois acredito que vivemos para concretizar os nossos sonhos. Uma vida sem sonhos e metas é uma vida sem rumo. Eu gostava muito de incentivar e apoiar os meus alunos e mostrar a eles que eram

capazes. Não fazia isso para ganhar pontos com eles, fazia isso e até hoje eu faço, com a intenção de lembrar a qualquer pessoa que seja, que podemos ir além, mesmo com os problemas e adversidades que a vida nos apresenta. Um dia me lembraram disso e muita coisa mudou em mim. Repassar essa mensagem é de extrema valia e importância para mim, pois ao longo da caminhada encontramos tantas barreiras que pensamos em desistir em certos momentos, mas sempre vai ter alguém para nos animar e nos relembrar da nossa capacidade. E eu quero ser esse alguém aos meus alunos.

O ano passou rápido e no segundo semestre eu já tinha começado o meu curso na UESPI. Estava muito cansativo para eu dar conta das responsabilidades. Eu já estava bastante apegado aos alunos e à escola, mas decidi sair para me dedicar no ano de 2015 totalmente para o meu curso. Oficializei minha saída com a diretora e ela disse que tinha gostado muito de trabalhar comigo, que os pais gostavam dos resultados das aulas e se eu quisesse voltar, a escola estaria de portas abertas para me receber. Fiquei muito emocionado, pois eu tinha apenas 18 anos de idade e receber tanto carinho e atenção não só da diretora, mas também da coordenadora, professoras e, principalmente, dos meus alunos, os quais serão sempre especiais.

Eu saí do meu primeiro trabalho, pois queria mais tempo para me dedicar ao curso. Mesmo assim, no início de 2015 recebi uma ligação de uma amiga querida pedindo para ir à escola particular que ela trabalhava, pois estavam procurando uma professora de Inglês. Fui só para saber da proposta e já voltei para casa com os livros que eu iria dar aula. Na verdade, os alunos teriam um professor de Inglês. A proposta era um desafio, e eu topei. Eu ensinaria crianças do Infantil V até o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para falar a verdade eu ganhei um presente indo para essa escola, foi uma experiência incrível e que tenho muitas saudades. Crianças nos trazem luz, e os meus pequenos amores me trouxeram tantas alegrias nas nossas aulas, as quais eram tão divertidas e animadas. A minha rotina podia ser cansativa, mas eu não media esforços em ir dar aulas e passar o meu tempo com eles. Eu amava preparar aulas e atividades pensando em cada um deles. De uma forma dinâmica e interativa eles conseguiam absorver os conteúdos ministrados. Com eles eu pude refletir como um aluno precisa do professor; eles precisavam de mim, pois uma outra língua estava sendo ensinada e, a maioria deles, não conseguiam assimilar essa ideia.

Fiz o melhor que pude e recebi muito mais do que eu pude dar. Cada abraço dos alunos, carinho e atenção ainda são vivos e guardados em mim. Minha experiência na escola me rendeu muitos aprendizados em diversos aspectos, sendo um deles a comunicação do professor com os pais dos alunos. Os pais sentavam para falar comigo, para pedir informações sobre o comportamento e desenvolvimento dos filhos, pediam orientações de como trabalhar as dificuldades dos filhos, etc. Eu achava isso muito interessante, pois a participação da família é extremamente importante na educação dos filhos.

A vivência com minhas amigas de trabalho, a interação com os alunos e pais eram muito saudáveis e construtivas. Aprendia a cada situação ou obstáculo que aparecia. Tudo isso contribuiu para minha formação profissional e crescimento pessoal. Nessa escola permaneci durante um ano e meio e guardo na memória os aprendizados que ficam nas lembranças das experiências vivenciadas, principalmente, acerca da dimensão da nossa responsabilidade na convivência e partilha com o outro.

A formação inicial: vivências e construções de aprendizagens profissionais

“Don’t judge! Don’t generalize! [...]”⁴

- Professora Renata

No semestre 2014.2 começava uma nova e desafiadora etapa na minha vida: o curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês. Tudo era novidade para mim, o ambiente, os colegas, até a posição das carteiras, acreditem. Em nosso primeiro dia de aula, tivemos uma apresentação sobre o curso e sobre a UESPI com a excepcional professora Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova. Ela nos deu as boas-vindas e era o nosso apoio junto ao meu grande exemplo e mestre professor Leonardo Davi, na época, coordenador do curso.

Na sala tinham pessoas de idades diferentes, mas a maioria eram jovens recém egressos do Ensino Médio assim como eu. Logo, procurei manter um bom contato com todos. De cara percebi que ali havia pessoas totalmente diferentes de mim em

⁴ “Não julgue! Não generalize! [...]”, expressão utilizada pela professora em diversos debates e reflexões em sala.

todos os aspectos; foi um choque, mas me instigou a querer conhecer outras culturas, vivências e realidades desconhecidas por mim.

O semestre inicial no curso foi bem cansativo e eu ainda estava me adaptando a minha nova rotina. Cursamos sete disciplinas e uma delas era de Prática Pedagógica, na qual tínhamos que estar em uma escola e como eu trabalhava à tarde, o horário em que eu podia realizá-la era no turno da noite, então me juntei a duas colegas que também trabalhavam à tarde para realizar a disciplina. Mesmo assim, o concluí com sucesso e bons resultados tanto na universidade quanto no meu trabalho.

Os outros períodos foram chegando e as cobranças e exigências também. Alguns colegas de sala no primeiro período já tinham desistido. Sinceramente, eu não fui para a universidade pensando que eu aprenderia a falar Inglês lá, mas, alguns dos meus colegas foram e se frustraram. Cunha (2014, p. 165) reflete que “a maioria dos alunos chega à universidade, desprovidos de conhecimentos básicos da língua, e [...] sentem-se frustrados por não conseguir acompanhar as aulas”, o que pode resultar na desistência do curso ou na sua finalização sem que o egresso saiba falar fluentemente a língua.

Na escola, eu nunca fui o aluno que tirava 10; eu sempre tirava notas boas em Inglês, Português, Literatura, Sociologia, mas quando chegava nas matérias de cálculo e ciências, eu não me saía bem. Quando cheguei à universidade me identifiquei tão rápido com tudo que era ensinado que para mim não foi um sacrifício estudar, pois passei a me dedicar a algo que gostava e fazia sentido pra mim.

Os professores, principalmente a Lisiane e o Leonardo, sempre se preocupavam em nos motivar a não desistir. O contato deles conosco era e é muito afetivo e isso nos ajudava muito. Aprendi tanto com os dois, por toda atenção, preocupação, apoio, responsabilidade tanto comigo quanto para os meus colegas. São incontáveis as inúmeras vezes que eu cheguei na sala do Leonardo para conversar e pedir orientações em atividades, pesquisas e ele, prontamente, me atendia com toda atenção. Como também em todos os conselhos e cuidado que a professora Lisiane teve com minha turma, isso, diploma nenhum paga. Deixo aqui registrado minha gratidão e apreço por esses dois profissionais tão exemplares.

No tocante ao aprendizado, as disciplinas do curso nos faziam aprender muito, tanto os aspectos relacionados à Língua Inglesa quanto tópicos essenciais à docência. Tivemos diversos e excelentes professores, a exemplo e destaque, a professora Renata Cristina da Cunha que nos mostrou uma nova visão sobre o que é

ser professor e da importância de estarmos ali em formação. A partir de suas aulas, pudemos entender a importância da escolha que fizemos em cursar licenciatura. Ela nos mostrou que ser professor não é e nunca será uma tarefa fácil; é uma profissão que requer entrega, esmero e constante formação, de motivação e crença nas possibilidades que todo e qualquer ser humano pode alcançar. Com ela deixamos de lado, de certa forma, as técnicas e regras comuns ao aprendizado da Língua Inglesa e nos construímos e desconstruímos em processos formativos extremamente importantes à nossa prática docente. Suas aulas eram cheias de reflexões e provocações que nos instigavam a não só reconhecermos como pessoas únicas e, futuramente, como professores uma identidade profissional singular, mas, também, respeitar os caminhos, os processos e as singularidades das outras pessoas, sem julgá-las, sem generalizá-las em moldes, estereótipos e padrões. As falas significativas e emblemáticas da professora Renata marcavam os nossos encontros, sendo uma delas destaque na epígrafe desta subseção.

As aulas da professora voavam. Eu amava ouvi-la falar, prestava atenção a cada detalhe, a cada pensamento e reflexões baseadas em estudos teóricos, mas, principalmente, baseadas na sua fé na Educação e nas mudanças que ela pode proporcionar na vida das pessoas. Ela acredita fielmente nas pessoas, apesar de tudo e por tudo, e isso é admirável.

Em muitos momentos foi a professora Renata que nos aguçou e nos desafiou a sermos melhores. Começamos a apresentar trabalhos em eventos científicos, ter a coragem de expor sem medo nossas opiniões e colocar em prática a teoria vista nas aulas por causa dela e, principalmente, valorizar e nos orgulhar do que escolhemos ser: professores. Sua contribuição foi (e continua sendo) valiosíssima. Deixo aqui a minha gratidão, o meu amor pela professora Renata! Ela me fez acreditar em mim e me inspira como profissional e como pessoa! A importância dela é crucial para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Felizmente, a cada experiência em sala, com momentos de reflexões necessárias junto com os meus alunos, consigo ouvi-la nas minhas palavras, como se eu estivesse escutando os seus ensinamentos tão marcantes. Nas minhas intenções, intervenções e propósitos com o meu trabalho, recordo-me da sua colaboração inspiradora na minha jornada. Ela sempre é lembrada, citada, referenciada, jamais esquecida, sempre presente!

O curso de licenciatura plena em Letras-Ingês possibilitou contribuições cruciais em minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Estudamos disciplinas

de extrema importância tanto em relação ao aprendizado de técnicas e estrutura da Língua Inglesa quanto à formação docente.

Desde o 1º período tivemos contato com a realidade educacional por meio das observações em escolas proveniente da proposta da disciplina Prática Pedagógica⁵. Então, sempre tivemos uma boa percepção entre teoria e prática. Como eu já dava aulas de Inglês em turmas do Ensino Fundamental, não tive tanta dificuldade em identificar a teoria na prática. O fato de ter vivência como professor de Inglês me ajudou a entender qual era o meu papel em sala de aula e como poderia melhorar a minha atuação como professor em formação.

Apreendi muito sobre a docência na prática, antes mesmo de ter aulas sobre certos assuntos nas aulas teóricas na universidade. Penso que aprendemos realmente a sermos professores na prática frente a diversas realidades que nos são apresentadas (Tancredi, 2009). Não existe um manual de como ser professor, (in)felizmente, na universidade ainda não existe. A carreira docente é subjetiva, singular e complexa. É uma profissão que precisamos refletir sobre a nossa prática, postura, atuação e objetivos a cada vez que entrarmos em uma sala de aula (Reali; Reyes, 2009).

Após algumas experiências, posso refletir que o curso de Letras-Inglês não nos ofertou um aprofundamento nos diversos níveis de ensino, como exemplo: Educação Infantil. Não pegamos nenhuma disciplina que trate de forma específica o ensino de Inglês para as crianças e esse fato nos distancia um pouco da nossa realidade, para a qual seria muito proveitoso o conhecimento específico sobre o aprendizado de crianças e metodologias de ensino para elas (Mizukami, 2004; Shulman, 2015). Contudo, os pontos positivos em relação à teoria e à prática na universidade foram maiores que os negativos. A cada aula com os diversos professores que tivemos, pudemos absorver um pouco de cada um e aplicar suas teorias nas nossas diversas práticas em formação (observações e estágio), como também, ampliar o nosso repertório formativo às futuras práticas docentes após a conclusão do curso.

⁵ Conjunto de disciplinas que integram a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês da UESPI (Prática Pedagógica I à Prática Pedagógica VI, as quais antecedem as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II nos últimos dois semestres do curso). Essas disciplinas oportunizam aos estudantes, desde o primeiro semestre do curso, o contato com os futuros locais de atuação profissional na intenção de prepará-los para a sala de aula (Oliveira, 2020).

Pibid: experiências e aprendizados cruciais na minha vida pessoal, acadêmica e profissional

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”
(Larrosa, 2002, p. 21)

Em agosto de 2015, participei da seleção para ingressar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O que me motivou a me inscrever no programa foi a excelente oportunidade de ter a experiência além das teorias ministradas na universidade, como também, o auxílio financeiro e a proposta de estar em um contexto escolar público em parceria com a universidade executando diversas atividades, mas o primordial seria a experiência de estar em um programa que me levava a ter o contato, o conhecimento com a realidade do ensino da Língua Inglesa e a realidade da comunidade escolar. Passei por todas as etapas da seleção e fui atuar em um colégio estadual da minha cidade.

O Pibid é uma grande oportunidade aos acadêmicos de licenciaturas, pois a partir da nossa inserção no ambiente escolar conseguimos conhecer e analisar o perfil educacional vigente na nossa realidade, desde os serviços gerais até a direção. Essas observações são cruciais para aprender sobre o dia a dia do trabalho docente frente às situações problema encontradas no cotidiano da escola.

É indiscutível os diversos aprendizados proporcionados pelo programa aos bolsistas (Oliveira, 2020). A troca de conhecimentos, as vivências, os exemplos e outros aspectos que corroboram na construção da nossa identidade como professores a fim de atuar veementemente como bons profissionais, tomando conhecimento da realidade e necessidade dos alunos e podendo colocar em prática os aprendizados teóricos vistos na universidade. Os dois anos e meio de programa foram para mim de grande valia, pois avalio que nós, bolsistas, fazíamos parte da escola. Sentia-me inserido como um membro do corpo docente que contribuía com o desenvolvimento e crescimento da escola. A rotina semanal na escola veio confirmar mais ainda o meu prazer e certeza pela profissão que tinha escolhido.

A experiência no Pibid⁶ não foi o meu primeiro contato com a profissão, mas foi minha primeira vivência em uma escola pública, ou seja, era um contexto novo e totalmente diferente.

Confesso que ao conhecer a educação pública tive vários choques de realidade porque costumava comparar o estilo de ensino com a educação que eu tive — estudei a minha vida toda em escolas particulares — e com a que eu trabalhava. Aos poucos fui entendendo as especificidades e realidade da educação pública. Posso dizer que depois das experiências que eu tive, o contexto público foi e é o que mais estive à vontade para ministrar e elaborar atividades acessíveis aos alunos, pois atuando nesse contexto pude compreender melhor a função social do exercício da docência na vida dos educandos com ações assertivas à promoção de transformação de suas histórias de vida.

Para mim, o Pibid é uma oficina de como ser professor além dos muros da universidade. Oliveira (2020, p.190) destaca que para os bolsistas que participaram do seu estudo⁷, o programa possibilitou “ver de perto, conhecer o ambiente com o qual iriam trabalhar e ter a experiência da sala de aula no contexto escolar público de forma integral”.

A cada preparação de atividades, monitorias ministradas e ações executadas, pudemos construir e desconstruir nossas práticas pedagógicas, bem como, formar a nossa identidade docente em andamento. Dentro do contexto da escola, vimos diferentes realidades e relatos, lá foi o nosso laboratório vivo das diversas perspectivas e intenções acerca do trabalho docente e o papel da educação na vida dos alunos, cabendo a nós escolhermos o que acreditávamos ser o certo. Quase todas às vezes, enquanto estávamos na sala dos professores à espera de alunos para as monitorias, ouvíamos vários relatos, pensamentos e ideias de professores. A maioria deles não eram positivos, os quais me faziam pensar e refletir várias vezes sobre o meu papel ali na escola. Eram comentários negativos e inapropriados sobre o contexto em que estavam atuando, que destoavam das minhas percepções durante a convivência na escola.

⁶ Oliveira (2020, p. 101) explica que o “Pibid se caracteriza como um auxílio para que os estudantes de licenciaturas se insiram na cultura escolar do magistério [...]. O programa aspira fomentar a iniciação à docência para propiciar a formação de professores em uma nova epistemologia de formação que contribua para o rompimento do modelo de formação disciplinar e aplicacionista da formação profissional”.

⁷ pesquisa de doutorado que tive a oportunidade e honra de ser um dos participantes.

Ao refletir sobre as considerações feitas e posturas de certos professores na escola, percebia em vários momentos a falta de sensibilidade com os alunos, de entusiasmo, de disposição e estima em relação ao papel crucial que os professores podem suscitar e instigar em seus alunos (Tancredi, 2009). Na sala dos professores daquela escola eu aprendi muita coisa que disciplina nenhuma na UESPI pôde me ensinar: como eu lido com as realidades que eu encontro no exercício da profissão e qual o meu papel efetivo para melhorar o espaço em que eu atuo.

Eu tive vários momentos marcantes no Pibid. O meu contato com os alunos, a relação interpessoal que eu tinha com eles, foi muito marcante, a qual eu tenho até hoje. Eles depositavam confiança em nós, bolsistas, nos viam como exemplos. Minha formação acadêmica não seria a mesma se eu não tivesse essa experiência tão crucial e pontual na minha vida. O *feedback* positivo dos alunos às minhas ideias, explicações e atuação me deram mais certeza e motivação que eu estava no caminho certo. O respeito, atenção e reconhecimento deles em relação a mim e aos meus colegas bolsistas foram de extrema importância para refletirmos e nos analisarmos enquanto seres humanos e profissionais.

Depois de um tempo, nas surpresas e encontros da vida, ao reencontrar algumas alunas das monitorias, tive a felicidade de saber que alguns tinham escolhido a docência como profissão e estavam ingressando a formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e, coincidentemente, Letras-Ingês.

O encanto com a pesquisa científica: as possibilidades de conhecimento a partir das histórias de vida

*“Gosto de cavar as histórias como quem procura tesouros. E eu sempre os encontro.”
(Ana Claudia Quintana Arantes)*

Pessoalmente, o ano de 2017 começou muito difícil e doloroso, meu avô partia do lado de cá da vida para habitar eternamente em minhas memórias e boas lembranças. Com a intenção de homenageá-lo, decidi referenciá-lo em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que começara a ser pensado e construído naquele mesmo ano.

Sempre gostei de fazer conexões e alusões a momentos marcantes em minha vida. Assim, propus realizar uma pesquisa no contexto da EJA, a qual tinha sido o

primeiro lugar que eu tinha experienciado a docência. Então, com a ajuda da minha orientadora, professora Renata, desenvolvemos a primeira pesquisa no curso de Letras-Inglês, campus Prof. Alexandre Alves Oliveira - Parnaíba, que abordava a relação de um aluno da Terceira Idade na EJA com o aprendizado da Língua Inglesa.

Após ter acesso à pesquisa de doutorado da professora Renata (Cunha, 2014), tive o primeiro contato com o uso das narrativas em investigações, o que chamou a minha atenção, e logo o seu trabalho se tornou uma inspiração para conduzir o meu TCC. Antes de ter participantes para a pesquisa, já tínhamos decidido que realizaríamos entrevistas. Na verdade, a busca por colaboradores foi uma jornada desafiante, tive que visitar mais de quinze escolas que ofertassem a modalidade de ensino EJA e que, dentro desse contexto, possuísse um ou mais estudantes com o perfil estabelecido: ter idade igual ou superior a sessenta anos de idade, como também, que estivesse matriculado em uma série que ofertasse o ensino da Língua inglesa.

Depois de muitas buscas, tivemos um encontro que fez valer a pena todo o esforço na busca por participantes, na verdade, ele se tornou o protagonista da pesquisa, o sr. Ribamar, homem distinto, educado, extremamente solícito, e muito dedicado aos estudos, segundo os seus professores. Ele cumpria o perfil estabelecido e mostrou-se motivado a participar da pesquisa. Trocamos contato para realizarmos, posteriormente, a entrevista.

Em paralelo a essa busca intensa pelo protagonista da pesquisa, eu me debruçava nos passos necessários à construção de uma pesquisa científica por meio do rigor das normas e atenção aos detalhes e à formalidade. Eu já tinha tido a experiência de escrever trabalhos para eventos, mas, nada comparado à produção do texto da monografia, foram muitas reescritas, delimitações e reestruturações que foram feitas com a ajuda, a experiência e o olhar atento da professora Renata, com instruções cruciais à pesquisa, conduzidas de maneira paciente durante todo o processo.

Por mais que eu tivesse dificuldade para entender certos conselhos, ao passo em que a pesquisa se desenvolvia, eu compreendia as recomendações durante as orientações. No entanto, tudo fez sentido quando tive que produzir os dados para a pesquisa. Entrei em contato com o sr. Ribamar, marcamos o dia e o horário escolhido por ele, a entrevista aconteceu no dia 21 de dezembro de 2017, uma quinta-feira à tarde, o sr. Ribamar me recebeu em sua casa onde realizamos a entrevista. Com o

consentimento dele, registramos a entrevista por meio de um gravador de voz. Nossa conversa aconteceu de forma simples, seguindo o roteiro da entrevista, tive a honra e a oportunidade de ouvir a história de vida do sr. Ribamar que passou 55 anos longe da escola e decidiu voltar à escola para concluir os seus estudos. Além disso, foi fascinante ouvi-lo falar das suas experiências e sabedorias de vida, sua motivação com estudos e suas convicções sobre a importância de buscarmos conhecimentos independentemente da idade e do momento da vida.

Sempre gostei de ouvir as histórias de vida das pessoas, seus pensamentos, suas ideias, o que sonham, o que imaginam e desejam; acho bonito ver as pessoas falarem do que há no mais íntimo delas, do que faz o seu coração vibrar, do que faz sentido para elas, do que tanto lutam para conquistar e as impulsionam a não desistir!

A escuta me ensina e inspira, mas, eu não imaginava que histórias de vida, como a do sr. Ribamar, poderiam apontar reflexões e promover conhecimentos a partir da pesquisa científica. Ao passo em que analisava suas falas e as correlacionava aos estudos teóricos, ficava fascinado com as considerações e compreensões que surgiam. Foi um processo muito importante para o meu entendimento acerca da viabilidade e abrangência propiciadas pela pesquisa. Aquela experiência foi um divisor de águas para as minhas decisões futuras em relação aos caminhos profissionais e acadêmicos, pois fez todo sentido para mim!

Ocasionalmente, encontrei-me com o sr. Ribamar após a entrevista, com muita estima e apreço relembramos o encontro que tivemos e nos atualizamos dos passos dados ao longo da vida. Na última vez que o vi, havia me dito que tinha concluído o Ensino Médio e ia tentar o Enem para ingressar no Ensino Superior! Felizmente, o tempo passou e o estímulo em adquirir mais conhecimentos é presente nos propósitos de vida do sr. Ribamar.

Essa experiência transformadora ao final da minha formação inicial, originou em mim o princípio de um sonho, o qual passou a ser uma meta em minha vida pessoal, profissional e acadêmica, e eu estava decidido e disposto a realizar!

2018: o ano de muitas mudanças, oportunidades e boas surpresas

*“Mudam marés
Crescem mãos
Surgem fés
Astros transitam*

*Coisas vão
Coisas são”
(Terra - Anavitória)*

O primeiro semestre de 2018 era o meu último ano na graduação, estava muito envolvido com as atividades finais do curso e, claro, com a minha monografia. Mesmo assim, surgiu uma oportunidade que eu não podia recusar: fui chamado para trabalhar na *Wizard by Pearson* da minha cidade! Nossa, que sonho! Trabalhar na maior rede de escolas de idiomas do mundo! Fiquei muito feliz, mas também, muito preocupado e ansioso se daria conta do recado. Participei de treinamentos com minha coordenadora e tive total apoio e suporte de minha amiga do curso de licenciatura que já trabalhava na escola, a Brenda, que me ajudou muito nas orientações dos livros e da metodologia do curso! Tive também o apoio cuidadoso da professora Sandra que já tinha mais de 15 anos de *Wizard* e compartilhou seus conhecimentos comigo, me dando mais segurança e confiança para ingressar nessa nova e importante etapa da minha vida profissional. A partilha de conhecimentos e o apoio vindo da equipe foram valorosos para o meu início como professor de escola de idiomas, Tancredi (2009, p. 26) ressalta que “os pares são parceiros importantes na aprendizagem docente, principalmente quando se dispõem a compartilhar saberes e práticas, a ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer”.

A Sandra me passava tudo com tanta firmeza e certeza que a complexidade que eu enxergava na metodologia e diversidade dos livros tomava outro sentido; ela estava sempre disponível e com toda a atenção e paciência para me ajudar. Tive muito apoio da Sandra e de outros colegas professores, que logo se tornaram amigos. Eu preciso destacar o caráter colaborativo que tínhamos na equipe de professores; nosso interesse de juntos fazermos um trabalho bem feito e exitoso, como também, de ajudar uns aos outros no que fosse possível é algo que eu carrego comigo, pois vejo o quão importante é aprendermos juntos para atingir o nosso objetivo maior: ensinar os nossos alunos da melhor maneira possível.

Ainda no primeiro semestre de 2018, tive a oportunidade de prestar o primeiro concurso público para a minha área. Foi na cidade de Camocim-CE, a qual eu não conhecia, até então. Fiz o concurso para testar os meus conhecimentos e nessa tentativa eu passei em primeiro lugar para professor de Língua Inglesa do município! Eu fiquei muito feliz, eu não esperava! Até porque eu não estava formado ainda; foi tudo muito corrido: apresentação da monografia, colação extraordinária e etc. Mas,

deu tudo certo! Em agosto de 2018, eu estava sendo empossado servidor público. Mesmo não sendo esse o meu plano A, eu agarrei essa oportunidade e decidi viver toda essa experiência! Não foi fácil no início, não conhecia nada e nem ninguém na cidade. As incertezas e inseguranças da nova vida se misturavam com as da atuação docente em um novo espaço, uma nova cidade e agora, como professor titular em uma escola pública.

Tive muita dificuldade no início, mas, aos poucos, peguei o ritmo e observei muito os outros professores que atuavam há mais tempo na escola e conheciam muito bem a comunidade. Então, acessei todas as minhas experiências anteriores e tentei juntar um pouco de cada vivência para atuar nesse novo espaço tão desconhecido por mim. Mesmo com as dificuldades, tanto profissionais quanto pessoais, as experiências foram bem positivas. Foram aprendizados constantes, diários; aprendizados que estou aberto a ter para atender e servir da melhor forma os meus alunos, pois “tudo muda o tempo todo no mundo” e eu quero acompanhar essas mudanças e me (des)construir a partir dos novos tempos, espaços e dos novos alunos que terei ao longo da vida.

A minha experiência nessa nova empreitada de vida pessoal e profissional abriram espaços e permitiram que novos planos e cenários surgissem na minha trajetória, mesmo com tantos desafios e imprevistos que a vida nos apresenta. Ainda assim, a docência sempre esteve presente ao longo do meu percurso e com muitas histórias boas pra contar de tantos aprendizados e experiências!

A realização do sonho: a aprovação no mestrado em Educação da UFSCar

*“[...] Na verdade eu sei que é muito cedo pra parar pelo caminho
Não vou ficar contente, preso num final feliz
Se tudo se transforma, tudo passa nesse mundo
Eu quero ficar velho, eu quero tudo que eu não fiz”
(Tudo Que Eu Não Fiz - O Terno)*

A minha experiência com a pesquisa científica ao final da graduação foi tão marcante que fez nascer em mim um sonho que parecia quase impossível: fazer o mestrado em Educação! Essa meta tinha se tornado o meu plano A ainda na fase de elaboração do TCC, mas a vida tinha outros destinos para mim e eu segui o seu fluxo, respeitando o tempo e o momento certo das coisas acontecerem.

Sempre fui um sonhador nato, desde criança imaginava mil e uma possibilidades e idealizações — tenho uma lista imaginária de sonhos que eu preciso realizar ainda em vida, e eu vou! Os sonhos me fazem acreditar em melhores futuros possíveis, me fazem estar vivo. Eu sempre me questiono: “O que me move?”, “O que faz o meu coração vibrar?”, “Estou trilhando o caminho que faz sentido para mim?”. Essas perguntas só podem ser respondidas quando me coloco como protagonista da minha própria história. São os meus sonhos que me sustentam na busca pelo meu lugar no mundo, onde é necessário quebrar ciclos, projetar rotas, esperar e acreditar no tempo, respeitar e acolher quem eu sou e quem eu quero ser.

Foi na graduação que ouvi pela primeira vez a palavra UFSCar, pois foi onde a minha professora Renata Cunha havia realizado o seu doutorado em Educação. Sempre falava com muita estima e referência dos processos significativos experienciados e de sua orientadora tão querida, inspiradora e admirada — a mais pura verdade. O nome UFSCar ficou guardado em minha mente por causa dessas impressões. Ao final do curso, minha grande amiga Brenda passou para o Mestrado em Educação na UFSCar e pude acompanhar de perto todo o processo, ela me contava suas experiências na universidade, falava das professoras e dos colegas com muito carinho e inspiração, compartilhava as novas aprendizagens e me incentivava a tentar o processo seletivo.

Nesse ínterim, havia me mudado para a cidade que eu tinha passado no concurso, estava no início do meu trabalho na escola, conhecendo a comunidade e a realidade escolar. Mesmo assim, o meu plano A estava mais vivo do que nunca, apareceram alguns processos seletivos, mas, na realidade, o lugar que fazia sentido para mim era a UFSCar. Apesar disso, entreguei-me à experiência pessoal e profissional que eu vivenciava! Durante esse período, pude dar mais atenção às minhas práticas em sala de aula, minhas aprendizagens nesse percurso construído diariamente na realidade escolar em meio às dúvidas, indagações, inquietações.

A complexidade dos diversos setores da comunidade escolar, as demandas colocadas sob a responsabilidade dos professores sem um porquê pré-determinado ou significativo, as cobranças e o rigor de um “padrão” de ensino e outras inquietudes, fizeram com que eu me perguntasse em vários momentos: “Quem eu sou nesse espaço? Se eu estou em formação nesse espaço, por que essa condição não é levada em consideração no cotidiano escolar? Como potencializar o meu desenvolvimento profissional nessa realidade? Como a minha história reflete na minha prática em sala

de aula?” Esses e outros questionamentos me acompanhavam na intenção de compreender as minhas aprendizagens na docência.

Ao experienciar o cotidiano escolar com seus dilemas e subjetividades, atentei-me à necessidade de observar cada vez mais a minha prática e refletir, também, sobre as experiências e realidades dos outros colegas professores que enfrentavam questões semelhantes às minhas no contexto em que estávamos inseridos na intenção de aprender junto com eles a superar as dificuldades encontradas na profissão. A partir disso, interessei-me, com mais ênfase, pelo universo da formação de professores.

Então, em 2021, participei do processo seletivo para o mestrado em Educação da UFSCar, com todos esses anseios da carreira docente e com o propósito de realizar o meu sonho tão esperado — que fazia mais sentido agora do que antes! Após um longo processo de seleção, realizei o meu sonho!

Acredito que uma vida que vale a pena viver baseia-se em lutar pelos nossos sonhos — independentemente do tempo —, a vida faz mais sentido quando não perdemos a força e a crença de realizar tudo que planejamos! Quero ser lembrado como alguém que teve o privilégio de sonhar, apreciando os caminhos da vida, superando as dificuldades e aprendendo durante a minha jornada em vida!

Essas palavras descrevem recordações guardadas na memória, refletidas e anunciadas em um tempo presente ao longo do percurso de uma vida e com a expectativa de contar tantas outras histórias em um futuro que é logo ali.

Nas páginas que seguem, algumas dessas histórias começam a nascer...

1.2 A proposta da pesquisa

O surgimento do interesse pela temática e as motivações para o desenvolvimento do estudo se deram a partir de inquietações e conexões das minhas⁸ vivências acadêmicas e profissionais ao longo do caminho das experiências e reflexões relacionadas à aprendizagem da docência. Após o meu ingresso no mestrado, no segundo semestre de 2021, cursei a disciplina de Estudos em Formação de Professores. A primeira atividade foi a leitura do artigo: *A linha de pesquisa*

⁸ A explicação sobre o surgimento do interesse da pesquisa está na primeira pessoa do singular em virtude do seu cunho pessoal.

Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória (Reali; Mizukami, 2017). As autoras apresentaram informações sobre a linha de pesquisa ao longo do tempo, projetos e ações formativas voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem da docência. Uma dessas ações é a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e chamou a minha atenção a proposta, bem como, as expressões chaves como “aprendizagem da docência”, “rede colaborativa” e “diálogo intergeracional” entre licenciandos(as), professores(as) iniciantes, professores(as) experientes e pesquisadores(as). Até então, eu não havia conhecido algo parecido e isso me instigou a conhecer mais sobre o projeto como uma rica e valorosa oportunidade formativa.

A natureza e a concepção formativa da ReAD, provocaram-me lembranças de algumas das atividades e projetos que realizei quando cursava Licenciatura em Letras-Inglês: as disciplinas de Práticas Pedagógicas — foram seis, uma a cada semestre —, monitoria a colegas do curso e o Pibid. Essas oportunidades de atuação foram experiências cruciais para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional, das quais tenho ensinamentos marcantes em diversas dimensões e condições sobre o que (não) ser e o que (não) fazer na minha atuação docente. Cada uma delas, a seu modo e configuração, foram fontes para a minha aprendizagem profissional docente. Essas referências possibilitaram-me fazer conexões e articulações com minhas leituras no mestrado, especialmente acerca da ReAD, como oportunidade e fonte de aprendizagem para docência aos participantes.

A ReAD foi criada no âmbito do projeto de pesquisa: "Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ela se configura em uma rede colaborativa de aprendizagem *online* voltada para o desenvolvimento profissional de professores⁹ em diferentes fases da carreira e futuros professores, por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. A proposta central da ReAD é promover discussões sobre a complexidade da docência, trocas de conhecimentos entre professores(as) experientes, iniciantes,

⁹ Neste trabalho, compreendemos que o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente tem sofrido modificações [...], motivadas “pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p. 10). É entendido como um processo contínuo, que pode ser individual ou coletivo, que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.

licenciandos(as) e formadores(as) da universidade e reflexões sobre temas que emergem na prática pedagógica e contribuições para a aprendizagem da docência, a partir do diálogo intergeracional.

A rica diversidade de integrantes que constituem a ReAD, abre espaços para discussões acerca das especificidades e necessidades formativas de professores em formação inicial e dos que já atuam, sejam eles iniciantes ou experientes (Anunciato, 2023). Mas, considere salutar o desencadeamento dos processos formativos para os(as) licenciandos(as) no caminho entre a formação e a profissão como instigantes na promoção de aprendizagens para o exercício profissional, assim como as minhas experiências na graduação foram de extrema relevância para lidar com os desafios e complexidades no início da docência.

Levando em consideração como as atividades formativas na formação inicial ajudam no início da docência e refletindo em relação aos licenciandos(as) participantes da ReAD, agora egressos(as) de cursos de licenciatura, formulei questionamentos e reflexões: o que os egressos de cursos de licenciatura aprenderam na ReAD? As atividades desenvolvidas em torno de temáticas sobre a docência e os diálogos com professores(as) iniciantes, professores(as) experientes e pesquisadores(as) propiciaram aprendizagens profissionais para os egressos de cursos de licenciatura? É com essa perspectiva que a pergunta norteadora desta pesquisa foi elaborada: **como egressos de cursos de licenciatura analisam as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso formativo na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e como elas colaboraram para as aprendizagens e práticas profissionais posteriores?**

Intencionados em encontrar resposta a essa pergunta, nos objetivamos, de modo geral, em investigar como os egressos de cursos de licenciatura analisam os diálogos intergeracionais e as atividades desenvolvidas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), relacionando às aprendizagens da docência e práticas profissionais.

Para atingir ao objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer e analisar as motivações e expectativas dos egressos de cursos de licenciatura sobre a ReAD; 2) Identificar as recordações e reflexões dos egressos de cursos de licenciatura acerca dos diálogos intergeracionais nos fóruns e as atividades desenvolvidas na ReAD e analisar se/como foram experiências formadoras para a aprendizagem e exercício da profissão docente; 3) Compreender,

a partir das narrativas dos egressos de cursos de licenciatura, o papel e alcance da ReAD como espaço formativo. A elaboração desses objetivos foi crucial ao desenvolvimento da pesquisa, pois eles delinearão as nossas intenções ao propósito deste estudo empreendido.

A temática deste trabalho aborda as experiências vivenciadas por egressos de cursos de licenciatura ao longo de suas trajetórias formativas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) entre os anos de 2016 a 2019¹⁰, relacionando às aprendizagens da docência e práticas profissionais. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa por meio de narrativas como recurso essencial na produção dos dados, os quais foram construídos a partir da aplicação de questionários *online*, narrativas digitais escritas na ReAD durante a participação dos egressos de cursos de licenciatura nos anos referidos, na condição de licenciandos, e por meio de entrevistas narrativas *online*. A pesquisa contou com 32 participantes que responderam ao questionário inicial. Dentre esses, aprofundamos o estudo com 10 participantes, com os quais realizamos entrevistas narrativas, destacando recordações e reflexões de suas trajetórias na ReAD durante a formação inicial.

A pesquisa empreendida visa colaborar e agregar conhecimentos ao campo de pesquisas relacionadas à formação de professores, que são indispensáveis e necessárias para compreender processos formativos e vivências desses profissionais. Tendo em vista a natureza dinâmica, situada e complexa da profissão, é fundamental conhecer a realidade dos professores, dando vez e voz às suas trajetórias de vida, bem como os contextos de formação e atuação profissional. Tendenciar pesquisas nesse viés é um caminho intencional para pensar a Educação, destacando os professores e seus processos de aprendizagem ao longo da vida. Como salienta André (2010, p. 176), “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”.

Com a realização desta pesquisa também propomos apurar as repercussões, alcances e os resultados das atividades formativas realizadas na formação inicial de

¹⁰ O marco temporal delimitado neste estudo refere-se ao período em que as ações formativas da ReAD contaram com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

futuros professores — no caso deste estudo, a ReAD como atividade de extensão universitária oferecida à licenciandos(as). Levando em conta o decurso temporal, a proposta da pesquisa buscou apontar como as ações formativas puderam implicar e/ou contribuir para aprendizagem profissional docente a partir da análise sobre os registros e interações realizadas pelos participantes da pesquisa enquanto licenciandos na ReAD e das reflexões e/ou atribuições de novos significados como egressos de cursos de licenciatura. Nesse sentido, este trabalho é o primeiro estudo que se destina a pesquisar os resultados da ReAD, após as ofertas de ações formativas dos anos de 2016 à 2019. Esse destaque é relevante para compreendermos como as atividades de ensino, pesquisa e extensão projetadas e executadas no Ensino Superior cooperam na formação pessoal, acadêmica e profissional dos futuros professores.

Em relação a organização estrutural da dissertação, além da introdução e considerações finais, o trabalho é constituído por capítulos, compostos por seções e subseções para organizar os tópicos suscitados.

Na introdução, iniciamos *O ponto de partida* da pesquisa, em que foi descrito o memorial formativo do pesquisador, a proposta, os objetivos e as justificativas da pesquisa, como também o surgimento do interesse pelo estudo.

No capítulo, *Aprendizagem da docência: processos formativos ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional*, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa e discutimos sobre a aprendizagem da docência, as relações dessa construção de conhecimentos ao longo da vida, na formação inicial e contínua de professores, como também, para o Desenvolvimento Profissional Docente ao longo da carreira.

No capítulo, *Caminhos metodológicos da pesquisa*, descrevemos o percurso trilhado na busca investigativa, conforme a natureza do estudo e dos aspectos metodológicos necessários ao seu desenvolvimento. Apresentamos a abordagem e o contexto da pesquisa, o percurso da produção dos dados, a seleção dos participantes, os recursos escolhidos para a composição dos dados e, por fim, a organização para a análise dos dados resultantes.

No capítulo seguinte, *Entre o antes, o durante e o depois: trajetórias formativas de egressos de cursos de licenciatura na ReAD*, apresentamos os participantes da pesquisa e os resultados da análise e discussão dos dados que foram organizadas

em seções e subseções a partir das categorias de análise propostas no capítulo anterior.

Em *A estrada vai além do que se vê*, trazemos reflexões sobre os resultados apresentados e discutidos na pesquisa, além das considerações finais sobre todo o percurso trilhado ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Ao final deste relatório de pesquisa, trouxemos em *Apêndices* e *Anexos* os recursos elaborados e referenciados para a realização da pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos o aporte teórico da pesquisa com a discussão de aspectos fundamentais sobre a aprendizagem da docência, os quais foram essenciais para compreendermos de forma orientada e fundamentada o campo de estudo da investigação em todas as etapas desse caminho.

2 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: processos formativos ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos as bases teóricas que fundamentam e conduzem a pesquisa. Abordamos considerações da temática e levantamos discussões acerca da aprendizagem da docência e as relações dessa construção de conhecimentos na formação inicial. Em seguida, refletimos sobre o início da carreira e o Desenvolvimento Profissional Docente. Além disso, discorreremos sobre redes colaborativas e espaços virtuais de aprendizagem da docência.

2.1 Como aprendemos a ser professores?

Durante o nosso longo percurso de vida — em todas as suas dimensões, espaços, tempos e situações experienciadas — temos a oportunidade de aprender e nos formar. Aprendemos com a nossa família, na escola, assistindo vídeos, observando pessoas, conversando com conhecidos e desconhecidos, experimentando o novo e em tantas condições e novidades que a vida proporciona (Alheit; Dausien, 2006). São inúmeras as possibilidades de adquirir novos conhecimentos, sejam elas de forma coletiva ou individual, que podem mudar o curso das nossas vidas em todas as áreas, quer seja no âmbito pessoal, familiar, social, intelectual, e claro, nas nossas escolhas e pretensões de formação e atuação profissional.

Mirando o nosso olhar para o contexto profissional, mais precisamente para a função do professor, observamos que a ação de ensinar possui várias implicações que se mantêm ao longo do tempo na profissão docente (Roldão, 2007). Reali e Reyes (2009, p. 13) explicam que:

O ensinar implica o desenvolvimento de compreensões sobre si próprio, dos alunos, da matéria, do currículo, das estratégias de ensino e da avaliação relacionadas com a facilitação da aprendizagem dos alunos. Implica, no geral, transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos. Envolve, portanto, uma relação

tripla entre professores, alunos e conteúdos. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem por parte do aluno, entre outros aspectos.

Podemos dizer que a ação de ensinar é a função que marca o exercício da docência e se constitui por diferentes modelos e meios em decorrência do tempo, espaço e circunstâncias em que é realizada. É uma ação aprendida como qualquer outra profissão e requer um conhecimento profissional docente para a sua atuação. Esses conhecimentos são construídos durante a vida do professor, das suas experiências em diversos momentos da sua formação e atuação profissional (Roldão, 2007).

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e antecede o ingresso em cursos de formação inicial à profissão. Como alunos, as experiências escolares nos fazem construir uma imagem ideal do que é ser professor e, a partir de vivências durante a escolarização, cada um de nós possui conhecimentos diferentes sobre a docência e reflexões distintas acerca da escolha dela como profissão (Tancredi, 2009).

Tancredi (2009) explica sobre o papel do professor ao ensinar, bem como, as demandas necessárias para se tornar professor:

Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto (Tancredi, 2009, p. 15).

Além disso, ser professor é firmar um compromisso social para atender as demandas dos alunos frente às mudanças da sociedade para que eles possam viver de forma plena em seus contextos sociais (Tancredi, 2009; Vaillant; Marcelo, 2015). Para isso, os professores precisam expandir e variar os seus conhecimentos necessários para ensinar — saberes em constante construção — de acordo com a realidade e as necessidades de onde atuam, com o objetivo de propiciar aos educandos experiências e aprendizagens significativas durante a escolarização (Tancredi, 2009).

O exercício da docência é um processo dinâmico, complexo, interativo e intencional. A ação docente é aprendida e o Desenvolvimento Profissional Docente se dá no percurso da atuação do professor, a partir dos contextos e conhecimentos construídos por meio de diversas situações (Tancredi, 2009).

Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente (Tancredi, 2009, p.15).

Nesse sentido, podemos compreender a prática docente como uma construção cotidiana da atuação do professor que no dia a dia do seu trabalho se depara com diversas situações, incertezas e imprevistos. Para Nóvoa (2017), a aprendizagem da docência requer um esforço e desempenho sistemático e metódico, aprofundado em três dimensões centrais: desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, ética profissional e “a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (Nóvoa, 2017, p. 1122). Para o exercício profissional, professores e futuros professores devem possuir saberes e habilidades para exercerem suas funções. Eles precisam estar em um contínuo processo de reflexão das suas práticas, com questionamentos que induzam a busca das melhores respostas possíveis às suas necessidades.

Conduzindo a nossa discussão para o que os professores precisam saber para ensinar e como ensinar os seus alunos, vamos nos ater aos estudos e fundamentos desenvolvidos por Shulman (1987, 2015) e fortalecidos aqui no Brasil por Mizukami (2004). Para os autores, na premissa de evidenciar o status profissional da docência, o professor precisa dispor de uma base de conhecimento para o ensino que é um repertório de

compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimentos, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (Mizukami, 2004, p. 38).

Para Shulman (2015, p. 200) esse conjunto de princípios e condutas deveria ser também a "base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino". É uma composição de conhecimentos que não é definitiva, mas sim modificável até mesmo pelo caráter da docência como uma profissão estabelecida em contextos diversos, levando em consideração muitos fatores que alteram as formas de ensinar e aprender, então essa base é construída continuamente ao longo da vida do professor. Mizukami (2004, p. 38) explica que "os professores necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo" durante suas práticas pedagógicas no exercício da docência.

Essa perspectiva destaca a competência profissional necessária para ser professor que é estabelecida em um sucessivo processo de tornar-se profissional docente, implicados em conhecimentos teóricos e práticos e em meio a aprendizagens e experiências antes e durante a formação inicial e ao longo da vida do professor. Nas palavras de Freire (1991, p. 58), "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Diante disso, podemos refletir acerca dos caminhos formativos para ensinar profissionalmente, ter uma atribuição ou se autointitular professor não constitui a gama de compreensões e habilidades fundamentais para educar os alunos em diferentes contextos educacionais.

Shulman (1987, 2015) elenca sete categorias na composição de uma base de conhecimento eficaz e intencional para o ensino, que são:

conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; **conhecimento do currículo**, particularmente dos materiais e programas que servem como 'ferramentas do ofício' para os professores; **conhecimento pedagógico do conteúdo**, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; **conhecimento dos alunos** e de suas características; **conhecimento de contextos educacionais**, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação** e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2015, p. 206, grifos nossos).

Essas sete categorias propostas pelo pesquisador foram reagrupadas em quatro por sua equipe de investigação (Grossman, 1990): i) Conhecimento do conteúdo específico; ii) Conhecimento pedagógico geral; iii) Conhecimento do contexto; iv) Conhecimento pedagógico do conteúdo. Já Mizukami (2004) organiza as categorias em três: Conhecimento de conteúdo específico, Conhecimento pedagógico geral e Conhecimento pedagógico do conteúdo.

Mizukami (2004) explica que o conhecimento do conteúdo específico pertence aos aspectos relacionados à matéria que o professor ensina e abrange "as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos [...]" (p. 38) e outros enfoques inerentes ao ensino do componente curricular em questão. Já o conhecimento pedagógico geral, é uma categoria que inclui "o conhecimento dos alunos e de sua aprendizagem, bem como as habilidades relacionadas à gestão da sala de aula e ao conhecimento do currículo tanto horizontal quanto verticalmente" (Almeida *et al.*, 2019, p.135) entre outros parâmetros que vão além da disciplina a ser ensinada. Para Mizukami (2004) o conhecimento do contexto, destacado pela equipe de Shulman (Grossman, 1990), se insere no conhecimento pedagógico geral, pois "abrange a compreensão de onde o docente irá atuar, o que implica conhecer os alunos [...], a organização administrativa e pedagógica da escola, as particularidades sociais e culturais da comunidade onde está a escola" (Almeida *et al.*, 2019, p. 135).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é considerado como um novo conhecimento, segundo Mizukami (2004, p. 39) ele é "construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimento explicitados na base". Para Shulman (2015), o conhecimento pedagógico do conteúdo é indispensável, pois ele

identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2015, p. 207).

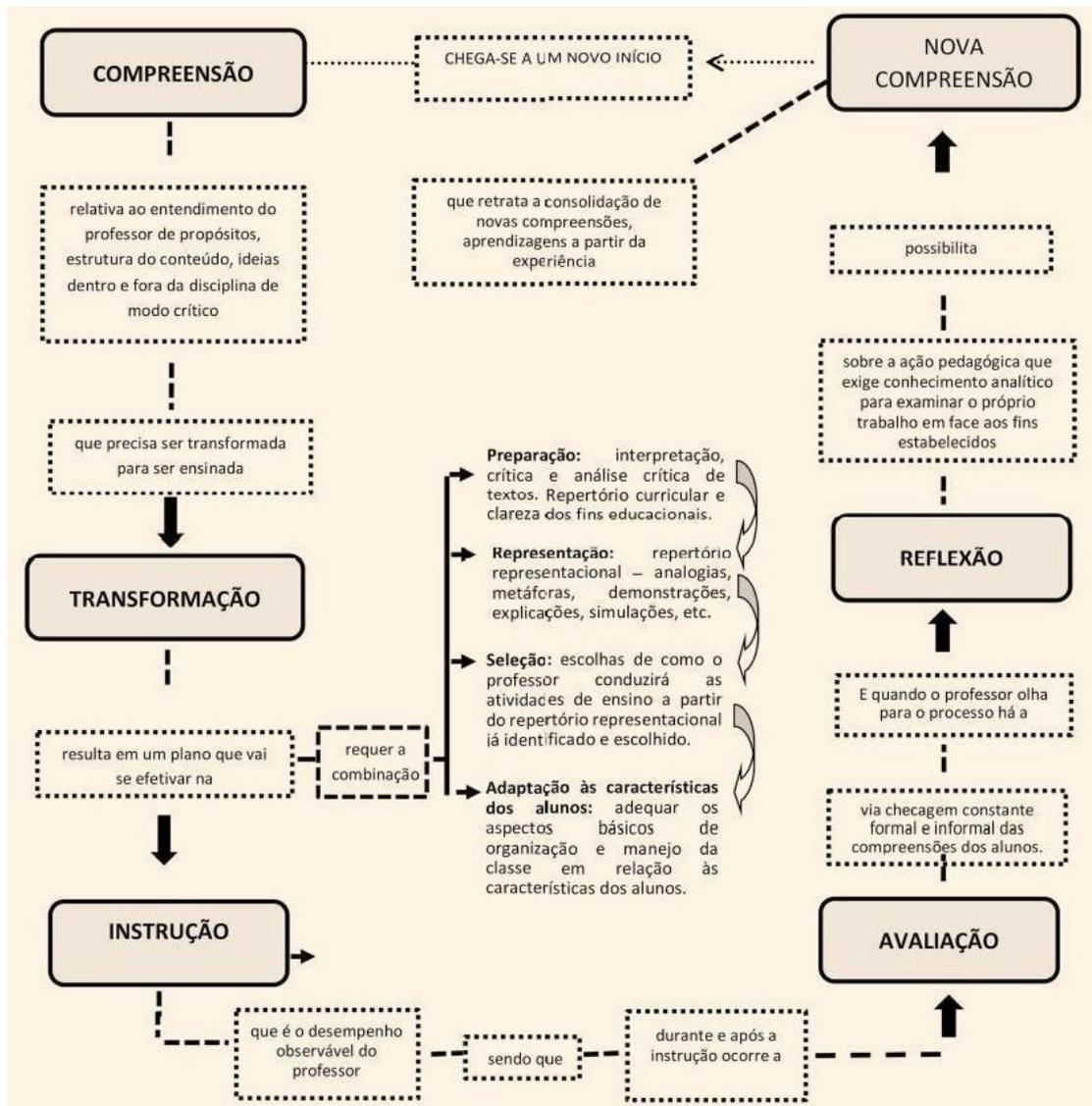
É importante destacar onde e como professores e futuros professores adquirem todos esses conhecimentos. Shulman (2015) ressalta as seguintes fontes cruciais para a base de conhecimento para o ensino, que são:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2015, p. 207).

Ao considerar a essencialidade do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo ponto de vista do professor, Shulman (1987) propôs um processo de ação e raciocínio pedagógico para estabelecer relações com esses novos conhecimentos e como eles se configuram de forma efetiva e eficaz na prática. É um ciclo complexo e interativo de atividades que abordam "como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender" (Mizukami, 2004, p. 40). Esse processo foi organizado em seis ações: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

A figura a seguir demonstra e sintetiza os processos de ação e raciocínio pedagógico:

Figura 1 - Modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógico



Fonte: elaborada por Almeida *et al.* (2019) com base em Shulman (1987).

De acordo com Almeida *et al.* (2019, p. 139), “esse processo pode promover a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos”. Vale ressaltar que mesmo sendo apresentado de forma sequencial, o processo de raciocínio pedagógico nem sempre vai ocorrer passo a passo como um conjunto de etapas fixas, certas ações implicadas podem acontecer em momentos diferentes ou nem ocorrer (Shulman, 2015; Almeida *et al.*, 2019). Ademais, Shulman (2015, p. 222) reforça que o professor necessita “demonstrar a capacidade de adotar esses processos quando solicitado e a formação de professores deve prover estes com as formas de compreensão e as habilidades de ensino”.

A reflexão é um atributo essencial para a formação e atuação docente e os seus efeitos devem ser considerados e acionados desde o ingresso em cursos superiores até a aposentadoria dos professores. Com base nos estudos de Dewey (1933), Rodgers (2002) organiza as perspectivas do autor acerca da reflexão que é compreendida como um processo de construção de significado entre experiências, com aprofundamentos e interligações com outras vivências e percepções. A ação de refletir torna o aprendizado contínuo e proporciona uma progressão tanto individual quanto coletiva, pois deve acontecer com o outro com posturas e atitudes que evidenciem o desenvolvimento pessoal e intelectual. Rodgers (2002) ressalta o caráter sistemático, disciplinado e rigoroso de pensar de modo reflexivo. A autora destaca que "a reflexão é 'a reconstrução e reorganização da experiência que acrescenta significado à experiência' [...]. Uma experiência tem significado por causa das ligações que o indivíduo percebe" (Rodgers, 2002, p. 848, tradução nossa)¹¹.

No percurso plurifacetado da docência, a reflexão permite que o professor exerça o movimento constante de olhar suas ações de um outro ponto, em outro momento, para perceber, analisar e ponderar as intenções e as ações de sua prática, bem como os possíveis futuros caminhos e movimentos de inflexão de sua prática (Rodgers, 2002; Reali; Reyes, 2009).

A aprendizagem para o ensino é um processo dinâmico e complexo que dispõe de caminhos formativos com condutas ativas e inquiridoras. Acerca da importância do processo de reflexão na docência, Reali e Reyes (2009, p. 26) explicam que ele tenciona "explorar aspectos da prática, analisando-a e problematizando-a de modo a que o professor seja capaz de responder às situações novas de incertezas e dilemas".

Nessa perspectiva da reflexão advinda da prática, temos os estudos de Donald Schön (1992, 2000) que fundamentou e defendeu os processos reflexivos a partir da prática docente, contrapondo o modelo da racionalidade técnica que, segundo ele, é um modelo de formação em

[...] que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica

¹¹ "reflection is that process of 'reconstruction and reorganization of experience which adds to the meaning of experience' [...]. An experience has meaning because of the relationships that the individual perceives."

derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (Schön, 2000, p. 15).

Na perspectiva da racionalidade técnica, Mizukami *et al.* (2010, p. 13) explicam que o “conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais”. Embora seja um modelo bastante consolidado, sua aplicabilidade pode ser limitante quando confrontada com a complexidade diária da docência, devido às diversas demandas, singularidades, problemas e incertezas das realidades cotidianas. Diante disso, Schön (1992, 2000) destaca o que chama de ensino prático reflexivo, valorizando o conhecimento concebido por meio do trabalho do professor, considerando os contextos, condições e necessidades reais que o docente lida em seu cotidiano e que são essenciais na educação profissional.

Schön (2000) compreende o processo da prática reflexiva como composto por três momentos que se complementam e se interligam: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro é compreendido como um conhecimento tácito, ou seja, que emerge da prática de maneira imediata e intuitiva, revelado e/ou construído na execução espontânea do saber fazer docente (Schön, 2000).

A *reflexão na ação* é um movimento crucial da prática reflexiva e acontece no momento da atuação docente, ou seja, é uma reflexão simultânea a ação que pode ser instintiva e mostrar possibilidades de mudanças e adaptações ao longo da prática do professor. A *reflexão sobre a reflexão na ação* é um movimento analítico que acontece após a ação docente, é um momento de análise aprofundada e imersiva do que o professor realizou durante a sua prática. Ela configura-se como um movimento de reconstrução do que foi vivenciado e pensado, podendo auxiliar o professor tanto na compreensão de suas próprias atitudes, observações, sentimentos e resultados quanto na reformulação e ressignificação dos seus conhecimentos para as futuras práticas e decisões em sua caminhada docente (Schön, 2000).

Na docência, vamos compreender a reflexão como uma ferramenta da experiência de maneira objetiva e proposital à compreensão da realidade educacional para a elaboração de melhores propostas a essas diversas realidades e necessidades dos alunos. Zeichner (2008, p. 539) explica que na perspectiva do professor, "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". O professor que pensa sobre o que faz de forma reflexiva pode abrir caminhos para melhor realizar o seu trabalho e possibilitar ações educativas bem-sucedidas relacionadas à aprendizagem dos alunos, levando em consideração os diferentes aspectos dos contextos e das condições que eles se encontram (Tancredi, 2009).

De acordo com Rodgers (2002), "[...] a reflexão que é guiada com o máximo de sinceridade, franqueza, mente aberta e responsabilidade, embora mais difícil, tem uma chance muito maior de ampliar o campo de conhecimento e consciência" (Rodgers, 2002, p. 858, tradução nossa)¹² do professor. Embora a reflexão seja, a princípio, um atributo individual de cada ser humano, na docência a reflexão com os pares ou realizada de forma colaborativa tem um valor considerável no exercício do trabalho do professor. Rodgers (2002) apresenta três fatores que destacam os benefícios da reflexão colaborativa:

[...] 1) affirmation of the value of one's experience: In isolation what matters can be too easily dismissed as unimportant; 2) seeing things 'newly': Others offer alternative meanings, broadening the field of understanding; 3) support to engage in the process of inquiry: The self-discipline required for the kind of reflection that Dewey advocates, especially given the overwhelming demands of a teacher's day, is difficult to sustain alone (Rodgers, 2002, p. 857).¹³

Diante disso, vemos o quanto a reflexão na docência é crucial para o exercício da profissão docente e assim como a aprendizagem do professor é imbricada de modo processual e desenvolvida ao longo do tempo, tornar-se um docente reflexivo também faz parte desse caminho formativo.

Tornar-se um professor reflexivo exige o engajamento ativo e a tomada de consciência sobre as experiências vivenciadas. Exige,

¹² "[...] reflection that is guided by wholeheartedness, directness, open-mindedness, and responsibility, though more difficult, stands a much better chance of broadening one's field of knowledge and awareness."

¹³ 1) afirmação do valor da própria experiência: Isoladamente, o que importa pode ser facilmente ignorado como sem importância; 2) ver as coisas 'novamente': outras perspectivas podem oferecer significados alternativos, ampliando o campo de compreensão; 3) apoio para engajar-se no processo de inquirição: A autodisciplina necessária para o tipo de reflexão que Dewey defende, especialmente devido à sobrecarga de demandas do dia-a-dia de um professor, é difícil de sustentar sozinho (tradução nossa).

dessa maneira, a análise das situações e do estabelecimento de prioridades, o uso dos conhecimentos tácitos e teóricos, além do estabelecimento de um plano de ação (Reali; Reyes, 2009, p. 34).

Os caminhos de aprendizagens da docência demandam dos professores e futuros professores tempos e espaços diversos que possibilitem processos de autoconstrução e autoconhecimento. A disposição pessoal durante a formação e exercício da docência é uma ação crucial para o desenvolvimento profissional, Nóvoa (2017, p. 1121) ressalta que “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”.

Por trás de cada trabalho docente, há um ser humano, um ser docente, uma pessoa com sua história e trajetória de vida, com diversas influências e ideais que constitui o profissional único que cada professor é. Existem muitos aspectos que influenciam a prática docente, como as crenças, “conhecimentos prévios, as experiências, os valores, a cultura” (Tancredi, 2009, p. 17) entre outras referências e parâmetros que “influenciam fortemente na maneira como os conhecimentos profissionais são construídos e, mais do que isso, em como são colocados em prática nas salas de aula e alterados ao longo do tempo” (Tancredi, 2009, p. 17).

São muitas as fontes de aprendizagem da docência que se apresentam como fatores cruciais ao exercício da profissão docente. Como já foi destacado que a aprendizagem docente se dá ao longo da vida, temos as experiências marcantes com professores na educação básica, as quais podem seguir como modelo do que (não) ser e (não) fazer; cursos de formação inicial e continuada; pessoas que compartilham a vida cotidiana com professores; as vivências na escola por meio da interação com os alunos, família e comunidade escolar; com as políticas públicas; com os outros professores, com partilha de saberes e práticas; conversas profissionais; entre outras fontes de aprendizagens de diversas natureza e diferentes aspectos e fatores (Tancredi, 2009; Vaillant; Marcelo, 2015).

O professor constrói o seu conhecimento profissional de maneira pessoal em sua trajetória de vida pela composição de conhecimentos ao longo da carreira docente. Tancredi (2009, p. 28) diz que o professor “não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido um caráter individual, exige aprendizagem coletiva”. Vaillant e Marcelo (2015) destacam a aprendizagem colaborativa, em grupo, por meio de conversas em contextos formais e informais, partilha de experiência,

construções de relações como uma rede de apoio e fonte de aprendizagem para o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores.

Antes de nos debruçarmos sobre as questões que emergem e se relacionam quando adentramos no campo vasto da aprendizagem da docência, Mizukami *et al.* (2010, p. 13) ressaltam que precisamos entender a formação de professores “[...] como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda [...]. Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação”. Tais contextos de formação são apoiados na perspectiva de acúmulo de teorias e conhecimentos para serem aplicadas à futura prática docente (Mizukami *et al.*, 2010). Porém, diante das necessidades formativas, (Cardoso, 2016, p. 44) reflete que a formação docente é “[...] concebida como algo além da apropriação de técnicas, permeada por indagações que buscam interligações entre teorias aprendidas e práticas cotidianas, caminha em direção à compreensão de uma formação profissional processual [...]”.

Nesse sentido, Mizukami *et al.* (2010) explicam que aprender a ser professor não é uma

[...] tarefa que se conclua após os estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (Mizukami *et al.*, 2010, p. 12).

Dessa forma, compreendemos que não existem receitas prontas ou roteiros programados que ditam a prática docente, mas existem espaços de formação, precisamente, a inicial — estabelecidos em contextos formais no nível de Ensino Superior —, onde são aprendidos aspectos teóricos e fundamentos à prática que dão início à formação profissional dos professores.

2.2 A formação inicial e aprendizagem da docência

Os primeiros passos da construção profissional docente se constituem no ingresso em cursos superiores de licenciatura (Brasil, 1996). Os cursos de licenciatura têm a função propulsora na preparação para o exercício profissional que, “são cursos

que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil [...]; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (Gatti, 2010, p. 1359). Tais cursos podem ser ofertados por instituições públicas ou privadas, de forma totalmente presencial, semipresencial ou “online, com emprego de vários recursos [...]. A expansão da educação a distância na formação de professores tem sido apreciável nos países latino-americanos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 93). Acerca do crescimento da Educação a Distância, a autora aponta que

[...] essa expansão tem sido objeto de algumas pesquisas e de discussões em que pesam, de um lado, as boas possibilidades que essa modalidade de curso tem, e de outro, a realidade da oferta que mostra carências qualitativas visíveis. Particularmente no Brasil essa tendência se tornou forte, estimulada por políticas do governo federal, congregando instituições de diversas naturezas. Mais uma vez nessa modalidade de oferta predominam matrículas em instituições privadas. Dados sobre a qualidade dessa oferta têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e os modelos de implementação, mas, também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações (Gatti *et al.*, 2019, p. 93-94).

Os cursos de formação docente são cenários de discussões acerca do ensino propagado frente à relação teoria e prática sobre o ensino e a aprendizagem. É necessário pensar nas diversas formações iniciais e como elas se aproximam - ou não - das realidades que os futuros professores irão encontrar quando concluírem os seus cursos de licenciatura e começarem a atuar na docência.

A formação inicial é compreendida como uma das etapas da aprendizagem da docência, uma das fontes desses conhecimentos que se acumulam e se ressignificam ao longo da vida do professor. Por esse caráter, ela não é conclusiva, não nos prepara para todas as situações que vamos passar quando estivermos em nossos locais de atuação, como professores. Segundo Pérez Gómez (1992, p. 108), esse período é visto como “um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas” para uma aplicabilidade efetiva e válida frente às complexidades e intercorrências da atuação docente.

São nesses espaços que os futuros professores aprendem sobre a profissão que escolheram e, por meio de fundamentos e noções - teóricas e práticas - e oportunidades formativas durante a formação, constroem suas aprendizagens e

conhecimentos profissionais. Souza (2012, p. 39) reflete que a formação inicial tem a função de "proporcionar a aquisição de determinados conhecimentos que possibilitam o docente saber agir diante das situações complexas de ensino compreendendo a diversidade de necessidades e de condicionamento da educação". Essas aprendizagens de saberes tanto teóricos quanto práticos configuram e validam a instrumentalização de futuros profissionais ao seu ofício posteriormente. Nesse sentido, Tancredi (2009) ressalta que

[...] os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar. Começar a ensinar é a expressão chave para os cursos de formação inicial, e conjugar conhecimentos teóricos e situações práticas, a chave para o desenvolvimento profissional em todas as fases da carreira (Tancredi, 2009, p. 26).

Nesse sentido, acerca da formação docente, Nóvoa (1992, p. 25) destaca que ela "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Para quem decide trilhar os passos iniciais na aprendizagem profissional docente em cursos de licenciatura é preciso que reparem e compreendam os "próprios modos de ser, pensar e agir; acompanhar seu processo de aprender e de aprender a ensinar; sistematizar reflexões sobre aprendizagens teóricas e práticas; investir em si para tornar-se cada vez mais capaz" de se tornarem bem sucedidos em suas vidas pessoais e profissionais (Tancredi, 2009, p. 48).

Essas percepções que vão além da dimensão acadêmica e profissional elucidam a natureza complexa e dinâmica que a profissão demanda. A formação para a docência não corresponde somente ao domínio de técnicas ou da compreensão dos conteúdos específicos a serem trabalhados, "mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social, o saber contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações" (Gatti *et al.*, 2019, p. 37).

Nessa perspectiva, é crucial que na formação inicial os futuros professores compreendam que o exercício da profissão não se reduz conhecimento de uma área específica, mas, demanda "igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes,

comprometimento, investigação da própria atuação, disposição para trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos” (Mizukami, 2006, p. 216) e a busca constante e intencional de melhorar cada vez mais a sua prática, pois a atuação dos professores muda e se ajusta conforme a necessidade dos contextos que estão inseridos.

O papel da formação Inicial é propiciar um cabedal teórico-prático que possibilite e impulse a aprendizagem docente ao longo da carreira que possibilite o desenvolvimento de um profissional crítico reflexivo, que investiga a sua prática e possua saberes para lidar com a complexidade e características específicas da mesma, com princípios éticos, sabendo lidar com a diferenças de gênero, raça, etnia, ritmos de aprendizagem entre outras e tenha ciência da necessidade de aprendizagem contínua (Souza, 2012, p. 42).

Gatti (2010) reflete sobre as fragmentações e lacunas na formação inicial de professores no Brasil para a educação básica onde não encontramos pressupostos formativos comuns aos futuros professores, diferentemente do que é observado "em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas" (Gatti, 2010, p. 1358).

Em suas pesquisas feitas sobre os conteúdos e princípios formativos nos cursos de formação de professores, a autora evidencia o número significativo de ementas de cursos que não abordam suficientemente os conteúdos e temas de forma elementar para a prática docente (Gatti, 2010). De forma genérica e limitada, tais currículos não aprofundam a gama de assuntos de cada componente curricular que será ministrado pelo futuro professor e as implicações e formas de aplicá-los — na correlação teoria e prática —, frente a dinâmica cotidiana e atividades de ensino na sala de aula.

Essas lacunas na formação inicial podem ser responsáveis por muitas dificuldades quando os egressos de cursos de licenciatura se tornam professores. Nesse sentido, Gatti (2010) alerta acerca da necessidade de reformas nos sistemas institucionais que formam professores com mudanças efetivas, norteadas pelas vivências concretas do cerne do trabalho docente, da função social que o ensino representa e das diferentes condições e contextos de atuação que os futuros professores irão defrontar. Tais reformulações fazem-se necessárias para diminuir a dicotomia entre universidade e as realidades educacionais que os licenciandos

encontram, na intenção de prepará-los não só para atuarem tendo consciência das circunstâncias, mas que tenham condições e aportes teóricos plausíveis e aplicáveis para promoverem soluções e caminhos às questões e dificuldades factuais durante o exercício da profissão docente (Gatti, 2010; Vaillant; Marcelo, 2012).

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas. Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas, sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Sua formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (Gatti *et al.*, 2019, p. 37).

Diante disso, vemos a importância e a necessidade de um processo formativo significativo para o professor desde a formação inicial em consonância com uma sociedade em constante transformação. Para Gatti *et al.* (2019, p. 97), "isso requer compromisso político real com a qualificação das novas gerações em termos de cidadania e seu exercício". A responsabilidade de uma formação inicial efetiva e abonadora não depende da boa vontade ou somente das compreensões e experiências acerca da docência ao longo da vida do profissional em formação.

As instituições formadoras, pautadas pelas políticas educacionais que preparam professores, precisam sincronizar suas ofertas de ensino com o mundo complexo que eles vão encontrar durante o exercício da profissão para que eles possam mediar de forma concisa e racional processos de aprendizagem, integrar debates e questões sociais de forma emancipadora que promovam à formação integral dos alunos de forma crítica e respeitosa para viver bem em sociedade, além de "utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social" (Gatti *et al.*, 2019, p.40).

[...] no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua

sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva (Gatti *et al.*, 2019, p. 177).

Segundo Gatti *et al.* (2019), nos debates sobre a melhoria da formação docente, há uma expectativa a nível internacional sobre os processos formativos de professores tanto na fase inicial quanto ao longo da carreira. Nesse sentido, em relação às concepções e práticas relacionadas ao trabalho docente, seria primordial que elas proporcionassem um “processo de profissionalização e de legitimidade da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado” (Gatti *et al.*, 2019, p. 180).

Nóvoa (2023) defende que, ao pensar nos professores e nos caminhos formativos que trilham ao longo da vida profissional em uma perspectiva de reconhecimento, dignificação e prestígio, é importante tratar os estudantes de cursos de licenciatura já com responsabilidades e hábitos referentes à prática docente, de maneira progressiva, a partir do percurso desenvolvido ao longo da formação inicial. Gatti *et al.* (2019, p. 91) também destacam que “as práticas educacionais são recomendadas como devendo estar presentes desde o início da formação docente, integradas a diversas disciplinas curriculares”. Esse cuidado e atenção dada na formação inicial é primordial para quando os licenciandos se tornarem professores profissionais, formados, aptos para atuarem nas escolas e compreendendo que estão em um processo, que não finda e nem se esgota com a conclusão dos seus cursos superiores.

Segundo Nóvoa (2023), temos vivido momentos difíceis em relação à formação docente. Estamos passando por um ataque às universidades que formam professores com acusações por ineficácia e insignificância à sociedade apoiado por uma agenda política neoliberal, retrógrada e conservadora que não considera o poder emancipatório que a Educação pode exercer na vida das pessoas. Além disso, observamos

[...] um imobilismo das instituições universitárias e das comunidades acadêmicas, envolvidas em disputas internas de poder e, sobretudo, na proteção das suas carreiras, pautadas cada vez mais pelo ritmo dos artigos científicos e cada vez menos pelo compromisso com a

formação docente. Hoje, não há nas universidades um lugar onde todos aqueles que se preocupam com a formação docente (matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos etc.) possam trabalhar em conjunto, um lugar onde se valorize o trabalho de formação docente com um compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação (Nóvoa, 2023, p. 89).

As críticas feitas pelo autor demonstram as dificuldades vigentes em relação à formação de professores. Tais considerações foram feitas a partir de estudos, pesquisas e reflexões sobre a formação docente, que permitiram atestar esses obstáculos, mas, são essas mesmas reflexões que podem mostrar caminhos e mobilizar mudanças. A qualidade da educação brasileira perpassa pela qualidade da formação de professores e deve ser encarada como um problema social com possibilidades de transformação a essas condições. Não podemos esquecer que a formação do professor se dá em um *continuum* e é nesse processo que os diferentes contextos de atuação e as necessidades pedagógicas podem apontar renovações e modificações tanto de como professores são amparados pelas políticas educacionais quanto pelas propostas formativas e como dão sentido à sua formação e práticas de ensino, de como eles as resignificam ou reafirmam durante a sua vida profissional (Mizukami *et al.*, 2010; Gatti, 2010; Gatti *et al.*, 2019).

2.3 O Início da Carreira e o Desenvolvimento Profissional Docente

O ingresso na carreira docente é um período significativo na vida do professor, pois é uma fase crucial de indução profissional entre o fim da formação inicial e a entrada na profissão (Nóvoa, 2023). É um período de grande importância para o iniciante se perceber como profissional e experienciar momentos que ponham em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Além disso, essa etapa pode suscitar compreensões acerca do exercício da docência e reflexões densas sobre a visão da profissão (Tancredi, 2009; Papi; Martins, 2010).

Nesse sentido, o início na docência é marcante à continuidade do exercício profissional, pois é um momento cheio de aprendizagens intensas construídas em diferentes e novos contextos de atuação, juntamente com várias emoções e sentimentos expressos pelos professores iniciantes, como inseguranças, expectativas

e preocupações em meios aos desafios e responsabilidades dos primeiros anos na profissão (Tancredi, 2009; Nóvoa, 2019, 2023).

Ao retomarmos a compreensão que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, como um *continuum* na trajetória singular de cada professor, a experiência inicial na “profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como construímos a carreira docente” (Nóvoa, 2023, p. 80). Anunciato (2019) explica que nos primeiros anos das vivências cotidianas, os professores iniciantes

[...] têm que realizar várias tarefas, como a socialização no sistema escolar, se apropriar do papel de professor e construir sua identidade profissional. Seu trabalho é influenciado por múltiplas variáveis relacionadas com as suas histórias de vida e de escolarização, as escolas que frequentou, como eram as aulas, a relação professor-aluno, as matérias escolares etc. Além disso, a docência não está descolada do contexto social, das políticas educacionais, do ambiente econômico e social etc (Anunciato, 2019, p. 2).

A autora destaca que são muitas atribuições e habilidades com as quais os docentes precisam lidar e desenvolver em meios aos processos inerentes aos primeiros passos na profissão, com ricas aprendizagens e referências às experiências do período de escolarização, além do (re)conhecimento das responsabilidades e contextos sociais de atuação para um exercício profissional significativo.

Acerca dessa fase de iniciação profissional, Papi e Martins (2010) explicam que:

[...] o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (Papi; Martins, 2010, p. 44).

As autoras ressaltam que no início, os docentes se deparam com inúmeras situações com as quais nem sempre possuem repertório e experiência para lidar. Por outro lado, podem trazer novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Os professores iniciantes tendem a ser mais esperançosos e otimistas na construção de conhecimentos profissionais, mas não deixam de ter seus

desafios e processos acerca da sua atuação efetiva e significativa (Reali; Tancredi; Mizukami, 2018). Acerca desses contrastes do início da carreira, Lagoeiro (2019, p. 88) reflete que nesse período, “as tensões e aprendizagens são amplamente intensificadas; as emoções e sentimentos contraditórios, como choque, descoberta, angústia e encantamento, ganham força e coexistem”.

Os contrastes do início da docência, os sentimentos de alegria e tristeza, por vezes vivenciados de forma paralela, são justificados pela fase em que os professores iniciantes se encontram. De acordo com Huberman (1995), a entrada na carreira profissional apresenta dois estágios: a sobrevivência e a descoberta, ele explica que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear 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 de relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (Huberman, 1995, p. 38).

O autor versa sobre os impactos negativos e positivos dos primeiros anos profissionais aos docentes. As dificuldades e dilemas vivenciados pelos iniciantes em meio às novidades de diferentes realidades e condições de trabalho podem desencadear impressões e sentimentos desfavoráveis ao exercício profissional, levando ao estágio de sobrevivência, por exemplo, ansiedade, cobranças, alta demanda de trabalho, problemas com os alunos, isolamento, falta de apoio etc (Lima *et al.*, 2007).

Em compensação, o sentimento de descoberta evidencia as expectativas atingidas do trabalho docente, aponta o entusiasmo inicial de estarem exercendo a profissão, revela as aprendizagens da prática na rotina com os alunos, como também a partir da socialização profissional com os demais professores (Lima *et al.*, 2007; Tancredi, 2009). Em suma, são condições comuns nessa fase tão intensa e decisiva do ciclo profissional que merece atenção e cuidado, principalmente, para projetar e assegurar o futuro da profissão docente (Nóvoa, 2023).

Os processos formativos ao exercício da profissão docente são constantes, cumulativos e variáveis. As diversas circunstâncias durante o exercício da docência e as necessidades profissionais em consonância com as sucessivas mudanças que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, na escola, demandam dos professores um envolvimento contínuo de formação que possam nortear e ajudar a agirem de forma significativa e apropriada nos desafios da atuação docente (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Mizukami *et al.* (2010, p. 28), a formação contínua “busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava, um modelo clássico¹⁴ para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas” e de um constante refinamento do perfil profissional docente. Além disso, a autora evidencia “a necessidade de articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais” (p. 29).

As discussões acerca da formação contínua levantam questionamentos acerca do oferecimento de cursos de curta duração que variam quanto a categoria, modalidade e estrutura que tem a intenção de auxiliar no preparo à atuação docente. Segundo Mizukami *et al.* (2010, p. 27), “esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva”.

A formação contínua vai além de uma coleção de diplomas em cursos de aperfeiçoamento ou especialização que o professor pode receber. O ideal e o desejado seria pensar e estabelecer uma formação que vise reflexões e transformações de situações concretas do chão da escola, que não são poucas e, na maioria das vezes, não se enquadram em resoluções generalizadas; cada contexto, cada turma e cada aluno são únicos e precisam de abordagens e enfoques diferenciados para o progresso e êxito nos processos de aprendizagem e formação integral dos alunos (Nóvoa; Alvim, 2022).

A partir disso, também compreendemos que nós, professores, também somos únicos e por isso aprendemos a ensinar, ensinamos e agimos profissionalmente de modo singular. Mesmo compartilhando espaços de formação de modo coletivo e

¹⁴ Concepção sobre a formação continuada com ênfase na reciclagem dos professores, configurada como uma atualização do que os docentes já viram na formação inicial, de modo geral (Mizukami *et al.*, 2010).

trabalhando em equipe, apreendemos, refletimos e damos sentido à fundamentos e aprendizagens que constituem a nossa base de conhecimento para o ensino, que se ressignificam, se fortalecem e se transformam ao longo do tempo, a partir das experiências vividas (Mizukami *et al.*, 2010; Nóvoa; Alvim, 2022).

O desenvolvimento de pesquisas sobre a formação e aprendizagem docente aponta uma ressignificação da perspectiva sobre a formação continuada, tendo em vista a real necessidade de uma aliança efetiva e contínua entre formação e profissão docente, e não formações conclusivas, limitantes e superficiais que não aprofundam os aspectos inerentes às realidades e necessidades educacionais tanto em relação às questões pedagógicas quanto aos conhecimentos específicos para o ensino (Vaillant; Marcelo, 2012; Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa; Alvim, 2022).

Coerentemente com novo o perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes com resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (Mizukami *et al.*, 2010, p. 29).

Gatti *et al.* (2019, p. 180) analisam que “as concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas” para a realização do trabalho dos professores. Como profissional do ensino, o professor ao longo da sua carreira estará em um constante desenvolvimento profissional que “caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e busca de soluções” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 167). Para os autores, referenciar a formação à perspectiva de desenvolvimento, “tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (p. 167).

O desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para melhoria escolar. Estamos longe de momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente, [...] as vertiginosas mudanças que estão sendo produzidas em nossa sociedade induzem-nos a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e casual, transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 167).

Compreender a ação docente como um desenvolvimento constante, dimensiona e destaca as diversas fontes e referências de aprendizagens ao exercício da docência. Os professores aprendem a partir de diferentes perspectivas, condições e momentos: a começar das experiências na escolarização, na formação inicial, no início da profissão, na formação contínua, quando ensinam, quando refletem sobre o que ensinam, com os alunos, com a reflexão coletiva entre os pares, com oportunidades formativas intencionais para situações ou demandas específicas, e tantos outros aspectos referentes à docência nas diferentes fases profissionais.

O percurso formativo inerente ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) pode ser constituído de maneira individual e coletiva por meio de diferentes tipos de experiências com o intuito de possibilitar aprendizagens aos professores e para melhorar as práticas pedagógicas em seus trabalhos. Com base em Hawley e Valli (1998), Vaillant e Marcelo (2012) apresentam alguns princípios que balizam esse processo profissional docente, demonstrados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Princípios indicados à prática do Desenvolvimento Profissional Docente

<p>1) <i>O conteúdo do DPD define a sua eficácia:</i> Os apontamentos formativos deveriam dar ênfase ao que os alunos vão aprender e de como podem lidar com diversas situações problemas, ou seja, objetivar os estudos ao que os estudantes irão de fato aprender e por meio de quais estratégias metodológicas podem alcançar tal objetivo de maneira eficaz e significativa.</p>
<p>2) <i>A análise da aprendizagem dos alunos é o eixo articulador na formação docente:</i> O DPD precisa estar associado aos processos de ensino e aprendizagem com o intuito de aproximar cada vez mais o aprendizado desejado frente aos contextos e necessidades encontrados durante o exercício docente.</p>
<p>3) <i>Os professores precisam identificar e definir o que precisam aprender:</i> Esse princípio possibilita que o docente configure o seu próprio aprendizado, elencando demandas, necessidades e proposições de problemas referentes ao contexto que atua. Esse processo pode aproximar mais ainda o professor do seu ofício e da implementação medidas efetivas a partir do movimento de reflexão e inflexão do seu trabalho.</p>
<p>4) <i>A escola como plano de fundo principal:</i> O DPD devia ter como prioridade o contexto escolar como cenário fundamental para propostas de aprimoramento das práticas pedagógicas e participação docente na comunidade escolar.</p>
<p>5) <i>A importância da colaboração na solução de problemas:</i> Reflexões e ações colaborativas são imprescindíveis ao DPD, pois pode possibilitar mudanças mais significativas na superação e solução de problemas diante da união e dos apoios entre os professores.</p>
<p>6) <i>A perspectiva da aprendizagem contínua do DPD:</i> A implementação de práticas eficazes às situações reais e específicas demandam um percurso contínuo e evolutivo de aprendizagem às consecutivas melhorias que tais aprendizagens podem</p>

proporcionar. Então, é necessário tempo, apoios, acesso às diversas fontes de aprendizagens para alcançar tais objetivos por meio do DPD.

7) As diversas fontes de informação:

Os professores deveriam ter constantemente acesso às diferentes e importantes informações relacionados ao seu contexto de trabalho e da sua atuação profissional, por exemplo, dados sobre resultados de aprendizagens dos alunos, como também, fontes acerca do próprio desenvolvimento por meio da autoavaliação a partir do uso de portfólios, observação dos colegas professores e outros.

8) Considerando as crenças no DPD:

Esse princípio está relacionado à compreensão dos processos acerca dos fundamentos teóricos que balizam a atuação docente, de como os professores refletem e dão sentido aos conhecimentos construídos ao longo do tempo. No DPD é crucial dar importância às crenças dos professores que são provenientes de teorias, experiências e hábitos e orientam práticas cotidianas no exercício da profissão. Tais conhecimentos, quando bem articulados, podem melhorar os processos de ensino e aprendizagem nos diversos campos de atuação do professor.

9) Processos de mudanças a partir do DPD:

O último princípio é pautado na compreensão de que os professores precisam estar em um processo constante de mudanças, reformulações e ações de modo amplo e compreensivo no intuito de melhorar o seu trabalho. Essas mudanças não partem só do professor, mas também, do amparo e de condições necessárias que ele precisa ter para se desenvolver profissionalmente por meio de tempo, salário justo, acompanhamento e diversos apoios que possam proporcionar as potencialidades e habilidades do professor sob diversas perspectivas.

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Vaillant e Marcelo (2012, p. 172-175).

Esses princípios são orientadores quando pensamos na dimensão e na complexidade da formação docente, compreendendo-a como um processo em que o professor tenha espaço e vez para refletir, discordar, propor, questionar e avançar com condições e assistência necessárias ao seu desenvolvimento profissional. A proposição desses princípios engloba os processos que compõem a atividade docente, por exemplo, as metodologias adequadas para proporcionar atividades significativas aos alunos, a análise desses processos de ensino e aprendizagem em relação às adequações, necessidades e resultados. Além disso, esses princípios indicam a autonomia e a autorresponsabilidade do professor em seu desenvolvimento profissional, definindo e configurando o seu próprio aprendizado ao longo dos diversos contextos de atuação e das necessidades e problemas que surgem no decorrer do trabalho docente. Ademais, os princípios do DPD enfatizam a natureza contínua da docência a partir das considerações, reflexões e mudanças que podem surgir no decurso da vida do professor com o propósito de melhorar o seu trabalho (Vaillant; Marcelo, 2012).

Vaillant e Marcelo (2012) abordam sobre a eficácia das atividades formativas que favorecem mudanças e melhorias na qualidade da aprendizagem para a prática

profissional. Nesse sentido, a construção de ações efetivas ao DPD precisam ser intencionais, evolutivas e sistemáticas.

É intencional porque não se improvisa, mas vai dirigido à consecução de determinados propósitos que são valiosos que podem ser avaliados. É evolutivo porque ocupa o professor ao longo de toda sua carreira docente. É sistêmico porque não se inclui aspectos pessoais ou individuais, mas também se entende que os esforços de desenvolvimento profissional dos docentes devem, necessariamente, emoldurar-se no ambiente organizativo, cultural e social da escola (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 178).

Em síntese, podemos compreender o DPD como um movimento a longo prazo, constituído pelos conhecimentos adquiridos em diferentes momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional, sistematizados intencionalmente na promoção de uma trajetória formativa significativa e efetiva frente às situações e experiências que ocorrem no dia a dia do professor, nos diferentes espaços de trabalho e momentos da carreira. Tais progressos não são traçados de forma solitária ou desacompanhada, é necessário parcerias, apoios entre os pares, oportunidades formativas oferecidas por programas/políticas de formação, instituições universitárias e/ou comunidades de aprendizagens no contexto da escola, projetadas para serem intencionais, resolutivas e acessíveis, além de propiciar espaços de acolhimento às angústias aos dilemas apresentados pelos professores. E, de forma colaborativa, propiciar momentos de trocas de experiências e aprendizagens entre profissionais atentos e dispostos a compartilhar os conhecimentos construídos ao longo da vida e atuação docente (Vaillant; Marcelo, 2012; Nóvoa, 2023).

2.4 Redes colaborativas e espaços virtuais de aprendizagem da docência

A proposta de práticas colaborativas na docência tem apontado uma nova perspectiva na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, a colaboração se estabelece por meio de uma integração coletiva na construção de conhecimentos que aproximem instituições formadoras às realidades escolares que os docentes atuam, a fim de estabelecerem aprendizagens aos dilemas e necessidades reais (Nóvoa, 2017; Gatti *et al.*, 2019). Nas palavras de Nóvoa (2017):

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Nessa perspectiva, acerca da formação de futuros professores, Sarti (2019) ressalta a importância de proposições formativas que viabilizem práticas pedagógicas coerentes com o cotidiano docente a partir de parcerias e vínculos entre professores em exercício por meio de interações e trocas de experiências e conhecimentos em “atividades colaborativas, marcadas pela reciprocidade e por projetos conjuntos” (p. 145) em diferentes contextos e condições.

Vaillant e Marcelo (2012) argumentam que os espaços de formação docente não precisam ser limitados somente a espaços físicos, mas em diversos contextos, inclusive o virtual. Os autores refletem que “o ambiente pode ser físico ou digital, mas em qualquer uma das situações, deve-se atender de maneira especial à pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço onde atua” (Vaillant; Marcelo, 2012).

Com essa finalidade, os ambientes de aprendizagem precisam proporcionar aprendizagens significativas, em que os futuros professores possam se envolver de forma ativa em atividades relevantes “que lhes conduzem a indagar, a formular perguntas, a coletar informação e a refletir” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 82). Os autores apresentam e explicam outras características das aprendizagens docentes significativas:

[...] **o aprendizado é construtivo**, já que a atividade é uma condição necessária, mas não suficiente para que ele seja produzido. [...] requer que os ambientes de aprendizagem promovam ocasiões nas quais os alunos se vejam obrigados a refletir e pensar sobre o que estão aprendendo. [...] **o aprendizado é intencional**, [...] os alunos aprendem melhor quando conhecem *o que* e *o para que* do que estão fazendo. A atividade por si mesma não conduz à aprendizagem se não há simultaneamente reflexão e integração do que se está aprendendo. [...] **o aprendizado é cooperativo** porque a experiência de aprendizagem informal das pessoas nos ensina que, geralmente, aprendemos algo mediante a observação, a conversação, a prática e é comum observar que essas atividades não se realizam isoladamente mas em colaboração. Os ambientes de aprendizagem construtivistas põem os alunos em situações nas quais devem compartilhar uns com os outros, conversar sobre um problema ou dilema e desenvolver conjuntamente uma solução. [...] Um **ambiente de aprendizagem construtivista deveria criar tarefas autênticas**, ou seja, tarefas

realistas que fossem similares às que os alunos deveriam realizar em seu trabalho cotidiano (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 83, grifos nossos).

Essas redes colaborativas de aprendizagem devem propiciar encontros autênticos, com igualdade de tratamento para a abertura de diálogos e apoios às dificuldades e complexidades em relação ao exercício da docência. Nóvoa (2017) defende a construção de um lugar comum entre a formação e a profissão, um lugar que reúna pessoas comprometidas com o futuro da docência, um lugar de elos colaborativos, pautado no apoio e crescimento mútuo na promoção de vínculos formativos e profissionais potentes, um espaço habitado “por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada” (Nóvoa, 2017, p. 1116). Para Zeichner (2010) o conceito de “terceiro espaço” pode ser entendido como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola.

Nóvoa (2023, p. 88) também contribui com essa discussão, afirmando que a “existência de uma nova realidade, juntando num ‘terceiro espaço’ todos os que se interessam pela formação de professores dentro da Universidade e todos os que, fora da Universidade, têm um papel” determinante no exercício profissional docente.

Nóvoa e Alvim (2022) refletem que

[...] sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença colectiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 86-87).

Essa perspectiva cooperativa e o estabelecimento de vínculos colaborativos construídos ao longo da caminhada formativa e profissional docente são pontos chave e imprescindíveis para fortalecer a aprendizagem coletiva da profissão na intenção de unir professores em conversas instrutivas, compartilhamentos de dúvidas, parcerias e apoios na contemporaneidade (Nóvoa, 2023).

Ademais, a colaboração como dispositivo formativo contrapõe o isolamento que os professores enfrentam ao longo da carreira – nas diferentes fases – em relação aos dilemas e necessidades da prática docente com o propósito de construir

aprendizagens significativas à superação dos desafios do exercício profissional (Mizukami *et al.*, 2010).

Numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática. Nesses casos, podem ser adotados modelos construtivistas – com ênfase na prática reflexiva e na prática colaborativa –, que podem engendrar a ampliação do repertório dos professores (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 87).

As autoras evidenciam os benefícios da colaboração nas aprendizagens e vivências docentes. Sarti (2009, p. 137) reflete que para os futuros professores, por exemplo, “a parceria com um professor em exercício lhes possibilita vivenciar alguns aspectos do cotidiano da docência em sua multiplicidade, inclusive no que se refere às suas incoerências e dificuldades”. De modo geral, Lagoeiro (2019, p.128) destaca as potencialidades da cultura colaborativa no trabalho docente, pois “a interação e a partilha de conhecimentos geram uma responsabilidade conjunta na construção de novos saberes e na transformação das próprias práticas”.

A partir da compreensão que espaços de formação docente não se restringem somente a contextos físicos (Vaillant; Marcelo, 2012) e dada a ascensão de novas formas de interação e comunicação social promovido pela acessibilidade de novas tecnologias, os ambientes virtuais de aprendizagem diversificam e ampliam as possibilidades na promoção de conhecimentos para a aprendizagem da docência (Cardoso, 2016; Lagoeiro, 2019; Anunciato, 2023).

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) apontam que a educação *online* pode proporcionar:

o desenvolvimento do pensamento, a autonomia, o compartilhamento de saberes, a aprendizagem pela vida afora. Em particular, a internet tem se configurado como um amplo campo de busca: informações, documentos, textos, artigos, imagens e músicas. Permite a comunicação rápida entre as pessoas, em tempo real ou não. Possibilita, por suas características, a formação de comunidades de aprendizagens formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 87).

As autoras explicam as possibilidades e o alcance da internet de forma ampla tanto pela busca de informações quanto pelas interações com pessoas diferentes em contextos diversos. Para a formação de professores e futuros professores o

planejamento de um ambiente virtual de aprendizagem com objetivos formativos pode propiciar tanto a partilha de vivências quanto compreensões e reflexões sobre o que foi experienciado, além de possibilitar “o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes” (Anunciato, 2019, p. 4).

Lagoeiro (2019) reflete que:

[...] 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 (Lagoeiro, 2019, p. 145).

As possibilidades de propostas formativas à distância são promissoras tendo em vista as muitas demandas e responsabilidades de professores e futuros professores em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Ademais, ambientes virtuais de aprendizagem, quando estruturados de forma que a dimensão humana, a estima e atenção à vivência do outro estejam presentes, podem favorecer a construção de um espaço acolhedor de formação que “propicie confiança, comunicação aberta e coesão do grupo; e na capacidade de identificação dos envolvidos com o grupo e seus propósitos” (Souza; Anunciato, 2019, p. 1097). A colaboração e partilha de experiências fortalecem vínculos em tempos de tanta individualidade. Esses laços podem oportunizar mais significados aos processos vividos, trazem mais identificação com o outro, gerando empatia e respeito ao tempo, a realidade e a perspectiva de cada um.

Após as discussões cruciais apresentadas neste capítulo, nos encaminhamos ao capítulo seguinte que descreve “como” trilhamos o caminho desta investigação para alcançar os nossos objetivos a partir de um roteiro metodológico alinhado à natureza desta pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] tudo se ajeita, tudo tem o seu tempo, tudo tem o seu caminho. Então, é só ter calma e ir fazendo, um dia de cada vez, um passo de cada vez que tudo dá certo, tudo dá certo [...] no caminho também, não é só no final não, no caminho também dá certo, não tem caminho errado!
(Renata, participante de 2018/ Entrevista narrativa)

O presente capítulo é dedicado ao percurso trilhado na busca de respostas à questão de pesquisa que guia este trabalho: **como egressos de cursos de licenciatura analisam as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso formativo na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e como elas colaboraram para as aprendizagens e práticas profissionais posteriores?** Com a intenção de responder tal pergunta, foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar como os egressos de cursos de licenciatura analisam os diálogos intergeracionais e as atividades desenvolvidas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), relacionando às aprendizagens da docência e práticas profissionais.

E os seguintes **Objetivos específicos:**

- 1) Conhecer e analisar as motivações e expectativas dos egressos de cursos de licenciatura sobre a ReAD;
- 2) Identificar as recordações e reflexões dos egressos de cursos de licenciatura acerca dos diálogos intergeracionais nos fóruns e as atividades desenvolvidas na ReAD e analisar se/como foram experiências formadoras para a aprendizagem e exercício da profissão docente;
- 3) Compreender, a partir das narrativas dos egressos de cursos de licenciatura, o papel e alcance da ReAD como espaço formativo.

A partir dos objetivos estabelecidos que nos aproximam de respostas à pesquisa, o roteiro dessa precisava ser baseado e projetado metodologicamente conforme a natureza do estudo e dos parâmetros que credibilizam a pesquisa científica. Nessa perspectiva, apresentamos, em quatro seções, a abordagem e o contexto da pesquisa, o percurso da produção dos dados, a seleção dos participantes da pesquisa e, por fim, a organização para a análise dos dados obtidos.

3.1 Abordagem e contexto da pesquisa

A pesquisa científica é o caminho fundamental e indispensável que leva ao saber, pensar, criar e construir. Caminho esse que desponta a descoberta de novos conhecimentos, oportunidades, aprendizagens e reflexões. O processo de pesquisa se dá pela busca em querer conhecer ou desvendar um desconhecido o qual é plausível de discussões, resoluções ou possíveis respostas. (Serrano, 2011; Nascimento, 2012).

Pesquisar é manter um contato constante com a ciência, é comunicar-se de modo a obter conhecimentos atuais que coloquem por terra conhecimentos ultrapassados. É manter um diálogo que nos coloca em dia com as novidades, é evitar que fiquemos repetindo sempre a mesma coisa que aprendemos no passado, sem preocupações com a atualidade e com as novas descobertas e invenções (Nascimento, 2012, p.15).

A pesquisa nasce de questionamentos e problemáticas e para facilitar o percurso necessário do que se deseja compreender ou descobrir, existem caminhos que guiam os processos na aventura da investigação. A metodologia facilita os caminhos da produção de dados a partir da disposição de recursos para alcançar os objetivos traçados, visando promover de eventuais respostas e/ou compreensões do que se pretende pesquisar (Nascimento, 2012).

Em virtude da natureza da pesquisa e dos objetivos estabelecidos que se deseja alcançar, este trabalho investigativo é norteado com base na abordagem qualitativa. Bogdan e Bicklen (1994) explicam que na investigação qualitativa os dados produzidos são ricos em detalhes e particularidades, das pessoas e de interações relacionadas ao que se pretende pesquisar. Os autores ainda acrescentam que as pesquisas qualitativas “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 16). De acordo com Farias Filho e Arruda Filho (2013, p. 64) a abordagem qualitativa “parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, que não pode ser traduzida em números”.

A pesquisa qualitativa se apresenta de formas diferentes e é conduzida em diversos contextos. Bogdan e Bicklen (1994) explanam que o intuito da pesquisa

qualitativa é de investigar os fatos em seus aspectos naturais e com toda a sua singularidade. Os elementos e as informações que constituem o que é apreciado na pesquisa qualitativa são "ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 16). Segundo os autores, "a investigação qualitativa não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses" (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 16).

Minayo (2009) evidencia que a pesquisa qualitativa busca compreender questões muito específicas e exclusivas. É uma abordagem que se aplica aos sentidos, crenças, valores, experiências, motivações, significados e subjetividades de cada um. Tais características evidenciam o enfoque que a pesquisa qualitativa dá ao universo que cada ser humano é, em sua realidade, em seu espaço, tempo e caminhos de vida trilhados.

O ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2009, p. 21).

Bogdan e Bicklen (1994) apresentam e definem cinco características referentes à investigação qualitativa, ressaltando que nem todas as pesquisas e estudos com essa abordagem serão caracterizadas e marcadas por esses cinco aspectos estabelecidos pelos autores. A primeira característica é referente ao âmbito natural como fonte e produção crucial dos dados. O contexto na pesquisa qualitativa é um fator muito importante na compreensão do que está sendo pesquisado, o que responsabiliza o pesquisador no conhecimento das circunstâncias e condições das fontes dos dados a serem estudados. Para Bogdan e Bicklen (1994, p. 48), "o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre" e para o pesquisador, "divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado" na pesquisa qualitativa.

A segunda característica é referente a natureza descritiva da pesquisa qualitativa. A descrição de todas as possibilidades e nuances do objeto de estudo é um método eficaz de recolhimento e observação dos dados. Bogdan e Bicklen (1994, p. 49) explicam que "a palavra escrita assume particular importância na abordagem

qualitativa, tanto para os registros dos dados como para a disseminação dos resultados". Então, é imprescindível o cuidado e a preservação dos dados recolhidos e produzidos durante as etapas da pesquisa.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. 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 possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 48).

A terceira característica defendida por Bogdan e Bicklen (1994) é o foco maior no processo do que no resultado ou produto. Na pesquisa qualitativa, indagações de como os fatos ocorrem, se desdobram e se desenvolvem são os fios condutores no andamento da investigação e compreensão do objeto de estudo. Lüdckle e André (2018, p. 14) elucidam que o "interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas". Dar destaque ao processo é considerar o caráter situado, singular e subjetivo da abordagem qualitativa.

A quarta característica é referente ao modo indutivo das análises de dados na pesquisa qualitativa. Neste aspecto, "os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos" (Lüdckle; André, 2018, p. 14). Ou seja, ao passo que os dados são apreciados, os propósitos principais da pesquisa patenteadam-se e são demarcados e mensurados conforme a pesquisa se desenvolve.

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 (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 50).

Como quinta característica, temos o significado como uma atribuição basilar e especial na pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 50), os pesquisadores "estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas" e, conseqüentemente, dão sentido às experiências vividas e as ressignificam a cada fase da vida. Lüdckle e André (2018) explicam que

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (Lüdke; André, 2018, p. 14).

Nesse sentido, podemos compreender que na investigação qualitativa o protagonismo dos sujeitos da pesquisa, bem como os seus sentidos e narrativas são focos de atenção especial do pesquisador e devem ser tratadas de forma cuidadosa e respeitosa, atribuindo validade para entender o contexto que está sendo investigado e os fenômenos que acontecem a partir da percepção de cada participante (Bogdan; Bicklen, 1994; Lüdke; André, 2018).

Podemos perceber que as características apresentadas mostram um caminho científico situado e único para cada proposta de pesquisa. Caminho construído a cada etapa da investigação, nos processos, desdobramentos, imprevistos e inspirações. O modo com que a pesquisa qualitativa é conduzida faz com que no percurso emergjam novos conhecimentos, ideias, compreensões e reflexões.

É com essa perspectiva que a abordagem qualitativa foi escolhida para guiar esta pesquisa, tendo em vista, a necessidade de investigar as experiências vivenciadas e as aprendizagens dos egressos de licenciatura que participaram da ReAD na condição de licenciandos(as). Desde quando a proposta da pesquisa surgiu e foi sendo idealizada, intencionamos em compreender, pela perspectiva dos participantes, como a realização das atividades formativas e a relação estabelecida nas ações resultaram em aprendizagens para o exercício da profissão docente. Compreendemos que para cada um que fez parte da rede colaborativa, os significados a ela atribuídos são únicos, pois são processos formativos complexos, situados, singulares e subjetivos a partir da experiência e atribuição de sentido de cada participante à sua trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Para conseguirmos alcançar os objetivos propostos com a realização da investigação, todo o caminho planejado para a produção e análise dos dados foi elaborado a partir das premissas da abordagem qualitativa e será apresentado nas seções seguintes.

3.2 A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

Esta investigação está inserida no contexto da ReAD que é uma rede de aprendizagem instituída como um espaço de intervenção formativa *online* criado no âmbito de uma pesquisa colaborativa mais ampla, intitulada “Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”¹⁵, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁶ — CAAE: 56155516.9.0000.5504¹⁷.

A ReAD foi institucionalizada por meio de um projeto de extensão universitária em que as ações formativas foram oferecidas e desenvolvidas no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 01/2016.¹⁸

A ReAD configura-se em uma rede colaborativa de aprendizagem *online* voltada para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira e futuros professores, por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. A proposta central da ReAD é 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 e contribuições para a aprendizagem da docência, a partir do diálogo intergeracional. A ReAD foi realizada na Plataforma *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores da UFSCar¹⁹.

¹⁵ Projeto coordenado pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato e com outros professores da UFSCar na composição da equipe.

¹⁶ Analisa os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. Objetiva-se em prezar pela seguridade aos direitos dos sujeitos da pesquisa com o propósito de resguardar a integridade e os interesses dos participantes, para favorecer o andamento de pesquisas dentro dos preceitos éticos.

¹⁷ Parecer consubstanciado do CEP em Anexo A.

¹⁸ 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 (Lagoeiro, 2019, p. 37).

¹⁹ O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo.

Esse cenário deu espaço para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de módulos temáticos, diálogos e troca de experiências entre professores iniciantes e experientes e futuros professores nos fóruns de discussão. Essas interações e partilha de vivências possibilitaram a constituição de uma base de registros e narrativas a cada oferta das atividades formativas, fator que proporcionou a fonte e a produção de dados para a viabilização desta pesquisa de mestrado.

A parceria, o encontro e o diálogo entre professores têm se estabelecido como potencializadores da formação docente (Lagoeiro, 2019). Sarti (2009, p. 141) explica que as relações intergeracionais na docência têm uma potência formativa e “aponta para a pertinência de maiores estímulos aos momentos de colaboração entre professores em exercício (independentemente da idade ou do momento em que se encontram na carreira docente) e futuros professores”.

No caso da ReAD, ela foi contextualizada e implementada na modalidade à distância com uma “proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal” (Souza; Anunciato, 2019). Ela foi constituída como uma rede de aprendizagem com atividades formativas que promovem diálogos intergeracionais *online* entre os diversos participantes. Lagoeiro (2019) compreende e conceitua o diálogo intergeracional *online* 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 (Lagoeiro, 2019, p. 134).

As atividades formativas foram propostas e elaboradas por uma “equipe de formação, composta por pesquisadores (professoras da universidade proponente e professores de outras universidades) e tutores (estudantes de pós-graduação)” (Souza; Anunciato, 2019, p. 1097). A cada oferta, a equipe realizava um processo de

inscrição pelo Portal dos Professores da UFSCar para composição dos participantes dos módulos, que possuíam vagas limitadas e certificação na sua conclusão. Os candidatos interessados tinham que preencher a ficha de inscrição, responder a todos os itens do questionário e anexar a documentação indicada. Seguem os critérios para a formalização e seleção das inscrições dos participantes:

- i) Licenciandos(as): ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outra Instituição de Ensino Superior; estar nos dois últimos anos da graduação; ter realizado estágio supervisionado de docência;
- ii) Professores(as) iniciantes: ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial - a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior; atuar como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais); ter até três anos de experiência docente (caso houvesse vagas excedentes, poderiam ser inscritos docentes com até 5 anos de experiência);
- iii) Professores(as) experientes: ter atuação como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais) e ter acima de 10 anos de experiência;
- iv) Para todos os participantes: ter disponibilidade de tempo (no mínimo 4 horas/semanais); ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web; ter acesso à Internet.

A equipe da ReAD se encarregava de fazer todo o processo seletivo com base nos critérios estabelecidos na inscrição, analisava todas as inscrições a partir dessas especificações²⁰ e informava por e-mail o resultado da seleção e os demais procedimentos para a efetivação da matrícula no projeto de extensão.

Esta pesquisa tenciona investigar as experiências e aprendizagens profissionais dos egressos de cursos de licenciatura que participaram dos módulos formativos desenvolvidos entre os anos de 2016 a 2019.

²⁰ A partir dos dados da ReAD dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, pôde-se perceber que houve a participação de licenciandos(as) e professores(as) de outras formações na área da Educação. Mesmo com os critérios estabelecidos, a equipe analisava cada inscrição para efetivação da matrícula no projeto de extensão. Por essa razão, no caso desta pesquisa, optou-se por denominar os licenciandos(as), participantes nos anos de oferta citados, como egressos de cursos de licenciatura para abranger a formação inicial de todos(as).

Em 2016, a ReAD ofertou atividades divididas em quatro módulos (120 horas/aula), abordando os seguintes assuntos: Início da Docência, Planejamento e Avaliação; Diversidade e Inclusão. Em 2017, o projeto ofereceu atividades em três módulos (80 horas/aula), com os seguintes assuntos: discussões sobre o Início da Docência; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem.

Em 2018, a ReAD ofereceu quatro módulos ao longo do ano, com diferentes assuntos: Diversidade e Inclusão (30 horas/aula); Geometria no Ensino Fundamental I (30 horas/aula); História e Geografia (30 horas/aula); Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica (80 horas/aula). Em 2019, a ReAD ofereceu, no primeiro e no segundo semestre, o módulo: Geografia: aprendendo a ler o mundo (60 horas/aula).

Para compreendermos como as estratégias das atividades na ReAD são desenvolvidas, Souza e Anunciato (2019) explicam que:

A ReAD propõe uma forma de comunicação assíncrona, por meio de fóruns temáticos online e a possibilidade de interação de conhecimentos, aprendizagens, experiências, dilemas, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada. Além disso, é fundamental que essa interação seja estimulada tanto pelo enunciado da atividade que indique a importância do diálogo quanto pela condução do professor-tutor, propondo novas questões, incentivando a participação e oferecendo *feedbacks* (Souza; Anunciato, 2019, p. 1097).

As ações desenvolvidas e os dados produzidos na ReAD têm proporcionado investigações de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar na linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, com pesquisas envolvendo licenciandos(as), professores(as) iniciantes e professores(as) experientes que participaram do projeto de extensão. O quadro a seguir apresenta as pesquisas desenvolvidas no contexto da ReAD.

Quadro 2 - Teses e Dissertações realizadas no contexto da ReAD

Autor(a)/ Ano	Título	Pesquisa
Batista (2018)	<i>Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da docência (ReAD)</i>	Dissertação que teve como objetivo investigar como a ReAD contribuiu para a atuação e superação de dificuldades de professores iniciantes que participaram da primeira oferta das atividades formativas no ano de 2016. Os resultados mostraram as dificuldades da iniciação docente e a falta de apoio aos professores nessa fase, além das limitações da formação inicial. Por outro lado, o estudo destacou a importância da integração entre professores em diferentes fases por meio da ReAD em razão da partilha de experiências e conhecimentos referentes à docência.
Marini (2018)	<i>Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência</i>	Essa pesquisa de mestrado teve o objetivo de investigar as compreensões de licenciandas em Pedagogia a respeito de aspectos que envolvem a docência e suas características: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, identidade profissional docente, imagens/concepções de professor, compreensões sobre a docência. O estudo destacou a constituição da ReAD como um ambiente de aprendizagem pois, por meio do diálogo intergeracional, os participantes puderam trocar experiências, materiais, informação e conhecimento. Para as graduandas, a rede possibilitou contribuições na construção de suas identidades profissionais docentes, pois puderam refletir sobre o fazer docente articulado a algumas temáticas (planejamento e avaliação; diversidade e inclusão) e, assim, elas puderam fazer projeções sobre que tipo de professora elas gostariam de se tornar.
Cruz (2019)	<i>Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs</i>	Pesquisa de doutorado que teve como foco a configuração da Base de Conhecimento para o Ensino de professoras experientes com o objetivo de: identificar, descrever e analisar quais conhecimentos dessa base são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas - na ReAD -. O estudo evidenciou as contribuições e potencialidades dos diálogos intergeracionais como forma de aprendizagem da docência e como formação continuada, em ambientes híbridos, promovendo interações entre pessoas que se encontravam em diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente.
Lagoeiro (2019)	<i>Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor</i>	Pesquisa de doutorado realizada no contexto da ReAD com o objetivo de investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Os resultados destacaram o papel da ReAD e as aprendizagens proporcionadas por meio do diálogo intergeracional <i>online</i> durante as atividades desenvolvidas. A pesquisa indicou 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.

Pereira (2021)	<i>Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD</i>	Pesquisa de doutorado que teve o objetivo de investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua, além de analisar como percebem a ReAD como um espaço de formação. Os resultados indicaram que as professoras experientes assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo e que o entrelaçamento entre o exercício da docência e a formação contínua são imprescindíveis para o ensino e a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos. Ademais, a formação desenvolvida na ReAD, ao instigar professores e estudantes a discutirem e refletirem sobre a constituição da docência e sobre o processo de ensino e suas implicações, contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos e também para seu desenvolvimento pessoal e profissional.
Gracioli (2022)	<i>Saberes Geográficos Compartilhados por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar</i>	Tese que teve como objetivo analisar como professores experientes, iniciantes e licenciandos compartilham os saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto da ReAD. Os resultados destacaram a importância do diálogo intergeracional <i>online</i> para promover trocas de experiências, vivências, práticas, dificuldades e aprendizagens para o desenvolvimento profissional docente. Indicam ainda que na formação dos professores, há insuficiência no aprofundamento dos saberes geográficos, dificultando a ampliação de estratégias e propostas para as práticas de ensino.
Almeida (2023)	<i>A inclusão escolar pelo olhar de participantes da ReAD: narrativas de professoras e licenciandas</i>	Pesquisa de mestrado que teve o objetivo de identificar e caracterizar as representações, os desafios, as formas de enfrentamento e as possibilidades de práticas pedagógicas nas narrativas de participantes da ReAD, acerca da inclusão escolar.
Ferreira Filho (2023)	<i>Narrativas de egressos de cursos de licenciatura na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar: caminhos e possibilidades formativas</i>	Pesquisa de mestrado que busca investigar como os egressos de cursos de licenciatura participantes da ReAD nos anos de 2016 a 2019 revisitam e analisam as atividades desenvolvidas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e as experiências docentes posteriores.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O desenvolvimento das teses e dissertações propostas a partir da criação da ReAD são referências para compreender os resultados das atividades formativas empreendidas desde a criação da rede de aprendizagem virtual. Esses estudos são de extrema importância para revelar os processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos participantes nas diferentes fases da carreira

docente, como também, para indicar o papel do diálogo intergeracional, das trocas de vivências e participação colaborativa nas propostas formativas como fonte de aprendizagem e contributo à formação e ao exercício profissional de professores.

Nesse sentido, para a realização deste estudo, entramos em contato com os participantes — que foram licenciandos(as) nos anos de 2016 a 2019 — para investigar as recordações, aprendizagens e experiências oportunizadas pela ReAD a partir das perspectivas deles, dos desdobramentos do tempo em suas vidas pessoais e profissionais a fim de compreender como eles refletem as suas trajetórias formativas para o exercício da docência. É importante também destacar que esta pesquisa é o primeiro estudo que se destina ao pós-ReAD, ou seja, resgatando o que foi vivido pelos participantes e evidenciando suas experiências marcantes em um momento posterior das ações formativas.

Além das pesquisas apresentadas, as experiências na ReAD também inspiraram a produção e publicações de artigos e capítulos em livros sobre a formação de professores. Esses trabalhos destacam as ações formativas desenvolvidas e “constituem-se num referencial para estudos e outras pesquisas sobre formação docente e, também, para análises das ações da ReAD voltadas à formação e à pesquisa” (Pereira, 2021, p. 89). Estudos que visam iniciativas como a ReAD podem evidenciar novas tendências acerca da formação docente, a partir do progresso e acessibilidade das tecnologias digitais e do caráter colaborativo e dialógico como a rede se desenvolve em suas ofertas.

3.3 A pesquisa: o percurso da produção e análise dos dados

Após a apresentação da abordagem da pesquisa, vamos explicitar, nesta seção, o processo de delimitação dos participantes da pesquisa, os procedimentos e recursos escolhidos para a produção de dados da investigação que foram definidos conforme a natureza deste estudo, como também o percurso procedimental de aplicação dessas ferramentas no desenvolvimento da pesquisa. Com o intuito de alcançar os objetivos e constituir os dados da pesquisa, optamos pelo questionário *online*, as narrativas digitais²¹ e as entrevistas narrativas.

²¹ utilizamos esse termo pois as narrativas produzidas foram constituídas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no caso o Moodle do Portal dos Professores da UFSCar.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos passos empreendidos à produção dos dados, os quais serão detalhados ao longo das subseções seguintes.

Quadro 3 - Apresentação dos procedimentos da produção dos dados

Etapas	Síntese dos procedimentos
<i>1º Passo: Localização dos egressos de cursos de licenciatura que fizeram parte da ReAD entre 2016 a 2019</i>	Logo após a definição da temática da pesquisa, tínhamos um desafio: reencontrar os egressos da ReAD (2016-2019). Para essa tarefa, procuramos nos dados de cada módulo ofertado o contato dos estudantes de licenciatura, que, ao realizarem a inscrição, tinham que informar meios de contato. Depois dessa busca, fizemos uma lista com todos os emails dos integrantes que fizeram parte da rede nos anos referidos. Enviamos um email e, a princípio, não tivemos um retorno considerável de respostas.
<i>2º Passo: Busca ativa dos participantes</i>	Traçamos uma estratégia de contactar os egressos de forma individualizada a partir dos outros contatos disponibilizados à ReAD e por uma busca ativa nas diversas redes sociais, apresentando-lhes a pesquisa e encaminhando-lhes questionário <i>online</i> .
<i>3º Passo: Aplicação do primeiro questionário online</i>	A partir da resposta ao contato, aplicamos um questionário <i>online</i> com a intenção saber em que momento da vida profissional se encontravam e quais lembranças tinham da ReAD. Ao total, recebemos 32 respostas. Além disso, pedimos que indicassem se tinham disponibilidade para prosseguir nos passos seguintes.
<i>4º Passo: Exploração das narrativas digitais produzidas na ReAD</i>	Os respondentes interessados em participar da etapa seguinte da pesquisa, aprofundando as reflexões e aprendizagens na ReAD, se disponibilizaram a realizar entrevistas online. A cada adesão à etapa seguinte, analisamos o percurso formativo de cada participante na ReAD, revendo atividades e interações nos Fóruns, no auxílio à construção de um roteiro para guiar as entrevistas. Nessa etapa, exploramos os dados de 10 participantes e organizamos uma pasta para cada entrevistado contendo dados identificados ao longo da sua passagem na ReAD e o roteiro usado a cada entrevista.
<i>5º Passo: Realização das entrevistas narrativas online</i>	As entrevistas foram marcadas previamente por cada participante a partir da sua disponibilidade. Explicamos como seria o encontro e as partes da entrevista.
<i>6º Passo: Aplicação do segundo questionário online</i>	Após a realização das entrevistas, vimos a necessidade de acrescentar informações acadêmicas e profissionais para complementar a apresentação dos participantes ao estudo.
<i>7º Passo: Organização dos dados</i>	Organizamos os dados produzidos com os resultados do primeiro questionário com o auxílio de um aplicativo de planilha virtual. E, depois das entrevistas, realizamos as transcrições dos encontros para compor a fonte de dados da pesquisa. Com os dados organizados, realizamos leituras do material produzido (questionários e transcrições das entrevistas) e material revisitado pelos participantes (narrativas digitais) para definirmos o eixo e as categorias de análise.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Podemos dizer que a composição das fontes para a análise e compreensão deste estudo foram se estabelecendo ao longo do processo da pesquisa. Realizamos buscas nos cadastros de inscrições, registro de participação e desempenhos nos módulos e acessamos as narrativas produzidas pelos licenciandos nas atividades da ReAD entre os anos de 2016 a 2019. Buscamos contatos por diversos meios com os, então agora, egressos de cursos de licenciatura de maneira particularizada, conforme a proposta e objetivo da pesquisa, convidando-os a responderem um questionário e, posteriormente, realizarem uma entrevista narrativa.

Na subseção seguinte, apresentamos como os participantes da pesquisa foram selecionados.

3.3.1 Seleção dos participantes da pesquisa

Para a seleção e delimitação dos participantes deste estudo, vale lembrar a proposta da pesquisa de investigar as experiências de egressos de cursos de licenciatura na ReAD que participaram na condição de licenciandos entre os anos de 2016 a 2019, tendo concluído pelo menos um módulo. Partindo desse propósito e dada a circunstância de tempo, espaço e limites dessa demarcação, fizemos uma busca nos dados da ReAD²² dos anos referidos para respondermos aos seguintes questionamentos: quem são os egressos dos cursos de licenciatura que participaram da ReAD como licenciandos(as)? Onde estão e em que momento da vida profissional se encontram? Como vamos encontrá-los?

Para obtermos as respostas para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos e enviamos o questionário *online* (APÊNDICE A) disponibilizado pela plataforma *online Google Forms*²³ para os e-mails²⁴ dos participantes do projeto. O questionário

²² O acesso aos dados da ReAD foi disponibilizado pela equipe do projeto. Neles estão salvas informações referentes a todo o processo de execução e desenvolvimento das atividades de cada módulo com inscrições dos participantes, materiais utilizados nas tarefas, organização e dinâmica das ações formativas, atividades realizadas pelos participantes, registros das narrativas produzidas nos fóruns, etc.

²³ é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

²⁴ Para os/as participantes fazerem a inscrição na ReAD era necessário oferecer informações pessoais como endereço, telefone e e-mail como meio de comunicação com a equipe do projeto. Com isso, a

viabilizou o alcance e a aproximação com esses participantes para definirmos com mais afinco os participantes desta pesquisa para localizarmos os egressos de cursos de licenciatura que participaram da ReAD como licenciandos nos anos referidos, como também, em que condição ou momento profissional estavam vivenciando e quais as recordações que eles tinham acerca da participação na ReAD como parte dos seus percursos formativos. Também foi solicitada a indicação da disponibilidade (ou não) para uma entrevista narrativa como passo seguinte da pesquisa com o intuito de aprofundarmos a participação deles na ReAD entre os anos de 2016 a 2019.

De todas as contactadas ao longo dessa busca realizada desde o dia 19 de abril de 2022 até o dia 30 de abril de 2023 — período em que o questionário ficou aberto para receber respostas —, obtivemos 32 respostas. Na análise preliminar notamos que, ao final, duas participantes ainda estavam cursando a licenciatura. Uma delas se disponibilizou para a entrevista, mas como não cumpria o critério de ser egressa da licenciatura, não teve os dados da entrevista analisados. Em suma, a pesquisa contou com os dados para análise de 32 participantes que responderam ao questionário e, desse grupo, foram exploradas as entrevistas de 10 participantes. As entrevistas complementaram e aprofundaram as questões do questionário.

A seguir, apresentamos e justificamos com mais detalhes as direções metodológicas escolhidas e os passos percorridos para produção dos dados da pesquisa.

3.3.2 O questionário e a busca ativa dos participantes

Como primeiro passo de busca aos participantes da pesquisa, elaboramos um questionário para obtermos contato e informações dos participantes da ReAD nos anos de 2016 a 2019 como licenciandos(as). Assim como já foi apresentado, a ReAD configura-se como um espaço virtual de aprendizagem, então, produzimos um questionário *online* para a viabilização e alcance da pesquisa ser exequível. Acerca do questionário, Gil (2008) explica que é uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses,

cada módulo ofertado, selecionamos os nomes de todos que participaram na condição de licenciandos(as) para o envio do questionário.

expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2008, p. 121).

É com essa proposta que o questionário foi elaborado, pois visamos localizar os egressos e saber, de forma geral, suas considerações sobre a participação na rede colaborativa, bem como a significância das atividades formativas, foram/são relevantes ou não no seu percurso acadêmico e profissional. O questionário *online* (APÊNDICE A) elaborado teve três formas de questões: abertas, fechadas e dependentes. As perguntas abertas ofereceram aos respondentes a possibilidade de expressarem as suas próprias impressões, validando a particularidade de cada participante em suas respostas. As perguntas fechadas, permitiram que os respondentes escolhessem uma ou mais alternativas — elaboradas pelo pesquisador — apresentadas nas questões. Mesmo com a restrição à liberdade de respostas, Gil (2008, p. 123) explica que elas “são as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas”. No caso da pesquisa, as perguntas fechadas foram cruciais para objetivar respostas que eram diretamente relacionadas ao contexto da pesquisa. Em relação às perguntas dependentes, Gil (2008) salienta que existem questões que fazem sentido somente para algumas pessoas, por exemplo, umas das perguntas do questionário foi se os respondentes estavam atuando como professor e, caso a resposta fosse afirmativa, tinham outras questões relacionadas à atuação profissional que só responderam aqueles que estavam atuando na docência.

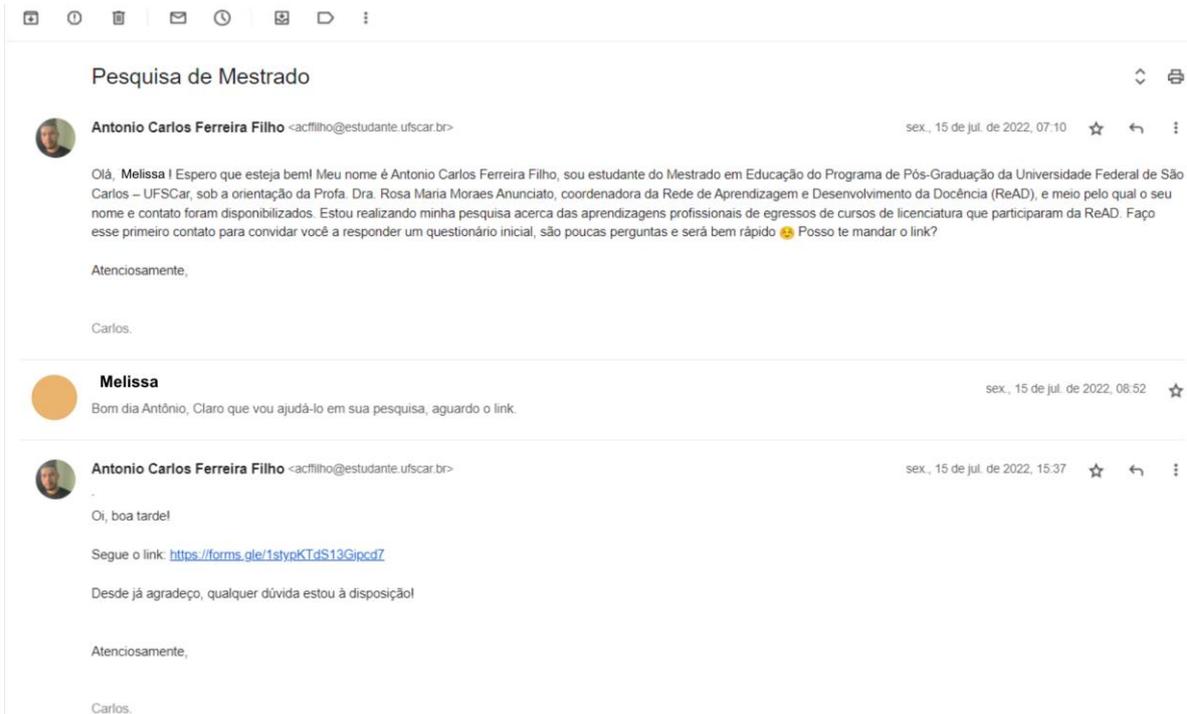
O acesso aos contatos dos egressos de cursos de licenciatura se deu a partir da busca nos dados da ReAD disponibilizados pela equipe do projeto nos anos referidos. Para os/as participantes fazerem a inscrição na ReAD era necessário informar dados pessoais como endereço, telefone e e-mail como meio de comunicação com a equipe do projeto. Com isso, a cada módulo ofertado, selecionamos os nomes de todos que participaram na condição de licenciandos(as) para o envio do questionário.

O questionário foi disponibilizado pela plataforma *online Google Forms*²⁵ e, a princípio, foi enviado por e-mail para 152 pessoas no dia 19 de março de 2022, mas

²⁵ é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

o retorno não foi satisfatório, pois somente três pessoas responderam. Então, começamos uma busca ativa mais individualizada pelos participantes por meio do contato de telefone e e-mail, Plataforma Lattes²⁶ e pelas seguintes redes sociais: Facebook, Instagram, WhatsApp e LinkedIn. A seguir, exibimos algumas imagens que ilustram a dinâmica realizada para alcançar o maior número de participantes possível.²⁷

Figura 2 - E-mail trocado com a participante Melissa



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

²⁶ é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

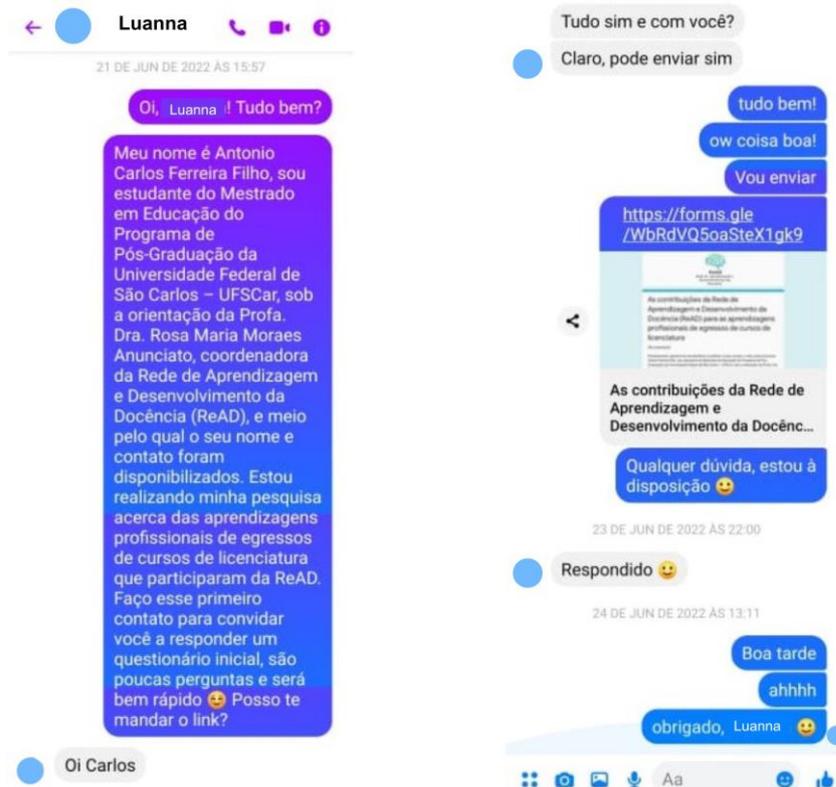
²⁷ As figuras foram editadas para renomear os participantes de acordo com os codinomes escolhidos pelo pesquisador do estudo.

Figura 3 - Conversa com o participante Ribamar pelo WhatsApp



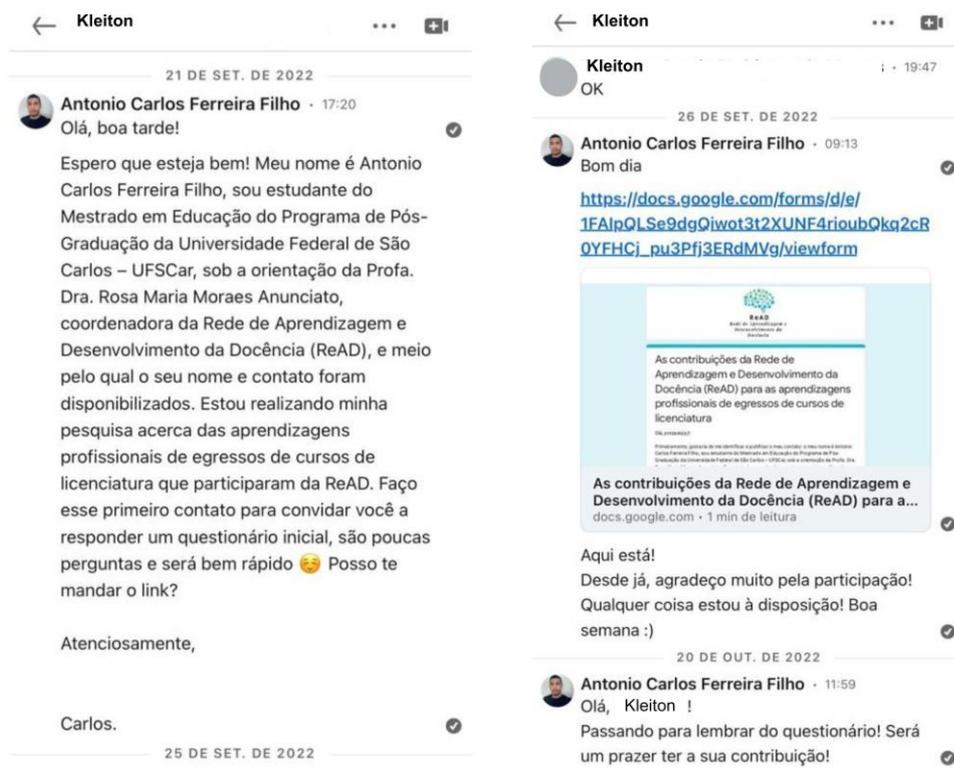
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 4 - Contato realizado pelo Facebook com a participante Luanna



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 5 - Contato realizado na plataforma LinkedIn com o participante Kleiton



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Essas diversas possibilidades de contato foram mais eficazes para entrarmos em contato com os participantes da ReAD entre os anos de 2016 a 2019 das diferentes ofertas propostas pela rede de aprendizagem. Com isso, o questionário foi respondido por 32 pessoas e suas respostas, impressões e reflexões foram consideradas e analisadas. A aplicação do questionário *online* foi a fonte inicial de dados da pesquisa e deu abertura e espaço para aprofundar a nossa investigação, com uma maior riqueza de detalhes, a partir dos indícios e interesses revelados e apresentados pelos participantes da pesquisa.

3.3.3 Entrevista Narrativas: recurso essencial na produção de dados

O uso das narrativas como instrumento de pesquisa na investigação qualitativa é uma matéria-prima (Cunha, 1997) na produção de dados. Sob a luz dos pressupostos da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2012), as narrativas seguem uma lógica de ações que estabelecem "uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência" (Delory-Momberger, 2012, p. 524-525).

De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de proações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos scripts repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historialidade próprias à existência singular (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Nesse sentido, podemos compreender que o ato de narrar é a forma de expressão que estabelece uma conexão mais próxima possível com a temporalidade da existência e a experiência de vida de cada ser humano. Em outras palavras, narrar é contar as representações de experiências vividas e/ou observadas, é recontar versões de realidades, é contar interpretações de situações e ressignificar vivências que ocorrem em um tempo e espaço que demarcam o que será contado (Cunha, 1997). As narrativas têm se estabelecido como uma ferramenta educativa promissora tanto em pesquisas qualitativas quanto nos processos formativos de professores e futuros professores. De acordo com Cunha (1997):

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos (Cunha, 1997, p. 190).

Oliveira (2011b) ressalta que estudos no campo da formação de professores têm evidenciado a prática de escrever ou narrar fatos como uma experiência significativa à aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Processos de (re)construções "das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências" (Oliveira, 2011b, p. 290).

A partir das narrativas, as autobiografias educativas possibilitam “adentrar no campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e [...] buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (Souza, 2007, p. 5). Sobre as pesquisas educacionais voltadas às histórias de vida, que utilizam da memória para produção de narrativas e ressignificação do que foi vivido, Abrahão (2003, p. 80) explicita a necessidade do reconhecimento de uma “realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento”.

As experiências vividas têm um poder significativo na construção das narrativas, pois em nossa história existem fatos que nos tocam em diversas perspectivas da nossa existência e não podem ser ignorados, os quais, valem a pena serem repensados e revisitados para refletirem significativamente em nossas vidas (Domingos, 2016). Segundo Passeggi (2011),

[...] a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica (Passeggi, 2011, p. 148).

Pensar sobre as experiências é ponderar o exercício da memória, da análise das ações vividas, emoções, traumas, das conexões históricas e sociais dos acontecimentos, (re)pensando as possibilidades a partir dessas reflexões (Larrosa, 2002). Domingos (2016) reflete que a possibilidade de mudarmos a nossa relação com o que foi vivido pode reconfigurar nossa visão sobre quem fomos e gerar novos conhecimentos.

Josso (2004, p. 48), ressalta a importância de falar das experiências formadoras, que é, “de certa maneira, contar de si mesmo, a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor do que atribui ao que é vivido na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Assim, ao narrar suas experiências, o docente faz o exercício da reflexão sobre o que aconteceu, observando o que foi vivido sob um outro olhar e o que as ações refletidas lhe trazem de informação e novas compreensões. Josso (2004, p. 143) mostra que “é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; [...] desde que o sujeito se conceda os meios de

observar [...] o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação, [...] uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori". Cunha (2014) organiza as três modalidades categorizadas pela autora acerca da construção de experiências formadoras:

- 1) "Ter experiências": os seres humanos têm experiências quando vivenciam os acontecimentos tornando-os significativos de forma não intencional;
- 2) "Fazer experiência": quando os seres humanos, de forma deliberada, provocam e criam situações, fazem experiências;
- 3) "Pensar sobre as experiências": quando refletem criticamente tanto sobre as experiências não intencionais quanto sobre as deliberadas, em outras palavras, quando pensam sobre suas experiências (Cunha, 2014, p. 54).

Dar valor às narrativas na formação docente e pesquisas sobre os professores é um movimento que evidencia o que cada professor é, dando vez e voz à sua percepção do mundo, à sua expressão dos episódios vividos e do que há para além do ser e fazer profissional - um ser humano com uma história única repleta de referências, influências e expectativas. Passos *et al.* (2010, p. 41) explicam que "as narrativas expressam experiências, memórias e reflexões vividas e, no caso dos professores, tornam-se um importante instrumento para que possam difundir o conhecimento produzido no cotidiano, que passa a ser valorizado". Ou seja, as narrativas possibilitam a compreensão das experiências vividas.

Cunha (1997, p. 186) ressalta que "o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos". Nesse sentido, nas palavras de Oliveira (2011b), as narrativas indicam

[...] uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (Oliveira, 2011b, p. 290).

Desse modo, as narrativas foram escolhidas como elemento metodológico chave para esta pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos propostos a partir da

compreensão dos processos formativos vivenciados por cada participante deste estudo, tanto durante a sua participação na ReAD quanto nas reflexões e atribuições de (re)significados das atividades desenvolvidas ao longo do tempo.

Como passo seguinte da pesquisa, exploramos e analisamos as narrativas digitais produzidas pelos participantes durante a realização das suas atividades na ReAD, que responderam o questionário e tiveram o interesse e disponibilidade para realizar a entrevista. Acerca dessas narrativas digitais, Pereira (2021) explica que:

A realização das atividades disponibilizadas nos módulos temáticos resultou em uma grande quantidade de registros que podem ser agrupados em três tipos: textos que contêm informações sobre o perfil do participante, textos com conteúdo de atividades realizadas individualmente, e os textos gerados a partir da participação de discussão nos fóruns (Pereira, 2021, p. 118).

Com isso, foram analisados o percurso nos módulos e atividades de 13 participantes que quiseram participar da entrevista e a partir dessa busca, esses registros caracterizam-se como: fonte de dados da pesquisa e base para a elaboração do roteiro de cada entrevista. Nessa busca, encontramos interações, diálogos e tarefas que foram realizadas por cada participante que construíram esses registros na condição de licenciandos — ou de futuros professores —, baseados nas suas experiências pessoais e prévias, aprendizagens durante a formação inicial e a partir das vivências e relatos com professores em exercício — iniciantes e experientes —, intencionados pela dinâmica e metodologia da ReAD. Nessa perspectiva, Lagoeiro (2019) reflete 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 (Lagoeiro, 2019, p. 140-141).

Desse modo, podemos compreender que a disposição e o envolvimento de cada participante na ReAD foram únicos, assim como as expectativas e motivações para se inscreverem na rede, o aproveitamento e a atribuição de significados a ela antes, durante e depois do momento formativo ofertado. Visando essas reflexões ao longo do tempo dos participantes, propomos as entrevistas para analisarmos as suas considerações em relação a ReAD.

Após explorarmos as narrativas produzidas pelos participantes que se dispuseram em fazer parte da etapa seguinte de produção de dados, entramos em contato por e-mail, mensagens trocadas no WhatsApp e contato telefônico, meios de comunicação disponibilizados por eles ao responderem o questionário. O objetivo do contato foi marcar as entrevistas *online* de acordo com a disponibilidade de cada participante. Dos 13 que desejaram participar das entrevistas, conseguimos marcar a entrevista com 11 — mantivemos contato com os demais que confirmaram, mas não conseguiram encaixar um horário para a realização das entrevistas — a qual nomeamos de entrevistas narrativas.

As entrevistas foram escolhidas como recurso para produção de dados pelo seu aspecto interativo e dialógico, elas se configuram como umas das técnicas mais indicadas para pesquisas qualitativas (Lüdke, André, 2018). O estabelecimento de uma relação mútua e recíproca na entrevista é a premissa para alcançar os objetivos da pesquisa a partir da conexão e abertura propiciada e ambientada pelo pesquisador, possibilitando e estimulando a naturalidade e a legitimidade das percepções e reflexões narradas pelo entrevistado (Lüdke, André, 2018).

Nesta pesquisa, nos guiamos pela entrevista narrativa, pois ela se destina a incentivar o informante — o entrevistado — a narrar uma história sobre episódios e fatos importantes da sua vida e dos contextos pessoais, sociais e culturais vivenciados, interpretados e reconstruídos por ele (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Por meio das narrativas, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem à vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 91).

Após cada confirmação da data e horário escolhidos pelos entrevistados que se disponibilizaram em participar da etapa seguinte ao aprofundamento dos dados, idealizamos para as entrevistas a elaboração de um roteiro disparador de perguntas para nortear o encontro com base na proposta e objetivos da pesquisa.

Por conseguinte, nos planejamos²⁸ para as entrevistas por meio das leituras e análises pormenorizadas das narrativas digitais produzidas pelos participantes quando realizaram a ReAD em 2016 a 2019. Com isso, formulamos um roteiro²⁹ personalizado para cada um dos entrevistados que foi dividido em três partes: duas com perguntas gerais e uma com perguntas específicas. A primeira parte geral, versava sobre como eles chegaram até a ReAD, as motivações e expectativas de participarem de uma rede de aprendizagem *online*. Em seguida, com as perguntas específicas elaboradas a partir das nossas leituras feitas de postagens, interações nos fóruns e trabalhos encontrados no AVA da ReAD, locado na Plataforma *Moodle*, ao explorarmos esses dados, escolhemos os momentos de participações, diálogos e tarefas mais sugestivas para indicar nas entrevistas o que os participantes realizaram nos módulos e, possivelmente, suscitar reflexões e compreensões a partir dessas recordações.

Na última parte do roteiro, retornamos às perguntas gerais, que abordaram questões gerais sobre a avaliação dos entrevistados acerca do seu desenvolvimento na ReAD, sobre as trocas e diálogos intergeracionais com os demais integrantes da rede, e se/como as atividades desenvolvidas na ReAD, proporcionaram aprendizagens em relação à formação e atuação profissional. Além disso, perguntamos a eles acerca das facilidades e dificuldades encontradas durante a participação na ReAD e se consideravam (ou não) que iniciativas formativas como essa podem ampliar as possibilidades e perspectivas de formação e atuação docente.

As entrevistas foram realizadas de forma virtual pelo *Google Meet*³⁰ que foi um meio de comunicação acessível e profícuo para todos os entrevistados. As entrevistas foram feitas a partir do mês de novembro de 2022 e seguiram em datas diferentes no mês de dezembro do mesmo ano, além de janeiro e fevereiro de 2023. No início de cada encontro, explicamos aos participantes como a entrevista estava organizada (da

²⁸ Criamos uma pasta no Google Drive para cada entrevistado contendo documentos com as narrativas digitais produzidas por cada um deles durante a participação na ReAD — que foram utilizadas durante as entrevistas para os participantes acessarem suas atividades e interações —, o roteiro para as entrevistas narrativas e, logo após a realização delas, os registros das transcrições dos encontros *online*.

²⁹ Modelo do roteiro elaborado para uma das entrevistadas e que pode ser lido no APÊNDICE B - Roteiro de entrevista da participante Brenda.

³⁰ é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências. Ele permite a realização de reuniões a distância, superando as barreiras geográficas.

mesma forma que cada roteiro foi elaborado: em três partes). Além disso, solicitamos a autorização da gravação das entrevistas, o que foi consentido por todos.

O uso das narrativas digitais foi crucial no desenvolvimento das entrevistas, pois elas possibilitaram aos entrevistados a retomada dos seus escritos, interações e atividades elaboradas quando participaram da ReAD entre os anos de 2016 e 2019. Propomos e oportunizamos a cada um deles um exercício da rememoração de uma parte do seu percurso formativo como licenciandos e como essas recordações são refletidas, reafirmadas e ressignificadas, considerando a passagem do tempo, as experiências pessoais, formativas e profissionais em suas trajetórias vivenciadas após a conclusão dos cursos de licenciatura quando participaram da ReAD. Nessa perspectiva,

[...] a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. E claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (Cunha, 1997, p. 188).

Essa concepção também revela o caráter formativo das narrativas, pois “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (Cunha, 1997, p. 187). Essa reconstrução do passado possibilita a avaliação dos caminhos formativos trilhados abrindo “diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos” (Guedes-Pinto, s.d., p. 3).

Esse foi um dos propósitos desta pesquisa, oportunizar aos participantes um momento de resgate do que passou, de um recorte de um processo formativo e como revisitar e reavaliar esse espaço e o que foi construído nele, pode sinalizar e suscitar o caminho profissional de cada um. Segundo Cunha (1997, p. 188), “as pessoas vão

contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos”.

Acerca da relevância e colaboração das narrativas em pesquisas sobre formação de professores, Oliveira (2011b) explica que:

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias. 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 (Oliveira, 2011b, p. 300).

A autora reflete acerca do potencial das narrativas como finalidade promissora de suscitar processos e perspectivas únicas experienciadas pelos envolvidos. No caso desta pesquisa, a escolha das narrativas favoreceu uma maior interação e compreensão com os participantes, nos dando a oportunidade de conhecer e analisar suas trajetórias formativas na ReAD a partir do ponto de vista e pensamentos deles, destacando o seu percurso, aprendizagens e reflexões sobre a docência e os diversos temas discutidos a cada módulo desenvolvido pela rede que se relacionam ao exercício profissional.

3.3.4 Aplicação do segundo questionário

Além do primeiro questionário *online*, fizemos uso deste recurso novamente³¹ depois das entrevistas narrativas. Após os encontros com os entrevistados, vimos a necessidade de coletar dados atualizados para complementar as informações relacionadas à formação e atuação profissional deles, então, elaboramos e enviamos um novo questionário³² para contribuir na caracterização dos mesmos.

³¹ APÊNDICE C - Informações adicionais após as entrevistas.

³² As informações coletadas com esse questionário compõem a seção 4.1 *Conhecendo os participantes da pesquisa* do capítulo 4 com uma apresentação detalhada dos entrevistados.

Foi de suma importância a clareza tanto do percurso formativo quanto das experiências profissionais, pois ao longo das entrevistas e dos relatos suscitados, os participantes ilustravam suas vivências a partir do contexto que estavam atuando ou já tinham atuado, bem como, explicitavam e refletiam sobre elas a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da caminhada acadêmica. Nesse sentido, o segundo questionário foi mais específico e objetivo com o intuito de conhecer com mais detalhes e organizar as informações inerentes às trajetórias acadêmicas e as experiências profissionais dos entrevistados.

3.4 Organização e análise de dados

O caminho percorrido na produção e identificação dos dados da pesquisa foi realizado com muita atenção e esmero. Podemos dizer que a composição das fontes para a análise e compreensão deste estudo foram se estabelecendo ao longo do processo da pesquisa. Depois de todo esse trajeto, os dados produzidos tornaram-se fontes para este estudo. Para dar prosseguimento no processo de análise e tratamento dos dados, procuramos encontrar significados nesses dados alinhado com a proposta e objetivos da pesquisa. Nesse sentido, nos inspiramos na técnica de pesquisa para essa finalidade empreendida por Bardin (2016), a Análise de Conteúdo, que é compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] Essa abordagem tem por função efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Essa estratégia de análise é comumente utilizada em pesquisas qualitativas por sua adequação e possibilidade de proporcionar uma exploração mais rica e significativa dos dados produzidos em pesquisas com essa natureza. No caminho subjetivo dos sentidos, a análise e a interpretação dos dados desta pesquisa precisavam ser traçadas a partir de uma perspectiva que abrangesse a potência e as diversas presunções das informações obtidas.

Acerca da organização dos dados produzidos, eles foram estruturados da seguinte forma: os dados produzidos com aplicação do primeiro questionário foram lidos e organizados a princípio pelo programa *Google Planilhas*, que é um aplicativo de planilha *online* oferecido pelo *Google*. Esse programa é vinculado automaticamente ao *Google Forms* e foi usado como recurso durante a pré-análise das respostas (Bardin, 2016). Em seguida, reorganizamos os dados e uma parte deles está presente no capítulo 4, seção 4.1 *Conhecendo os participantes da pesquisa*. Com a outra parte, criamos um documento no *Google Docs* e estruturamos as informações acerca das atividades profissionais e as experiências na ReAD que foram utilizadas como fonte de análises exploradas e evidenciadas no capítulo seguinte. Além disso, após as entrevistas narrativas, realizamos as transcrições³³ dos encontros com os participantes de forma cuidadosa e pormenorizada, respeitando o tempo, as emoções, pausas, os movimentos de recordações, reflexões e ressignificações protagonizados por cada entrevistado.

Segundo Bardin (2016, p. 50) a análise de conteúdo “procura compreender o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” e narrativas produzidas. Toda essa exploração se dá a partir das leituras, interpretações e inferências dos materiais obtidos para a análise, fundamentados por estudos e bases teóricas que dialogam com a temática da pesquisa proposta.

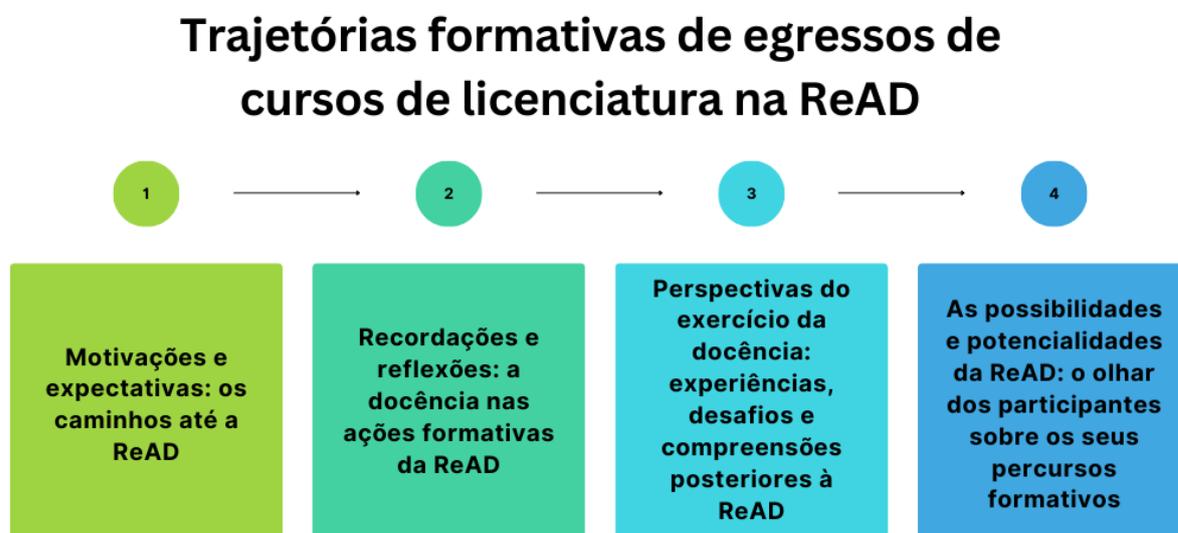
Seguindo os passos indicados por Bardin (2016), realizamos leituras e estudos dos dados produzidos no decorrer da pesquisa, identificamos características pertinentes relacionadas à proposta da investigação e cruciais às etapas seguintes para a análise. A exploração do material, bem como os recortes e destaques feitos ao longo das leituras, nos possibilitou a assimilação e a elaboração de um enfoque principal — que vamos denominar de eixo de análise — organizado por etapas — vamos chamar de categorias de análise — que se interligam e se articulam à temática principal.

A partir dos estudos dos dados, estabelecemos o seguinte eixo para a análise: **Trajetórias formativas de egressos de cursos de licenciatura na ReAD**. Partindo desse eixo e com o objetivo de compreender as vivências dos participantes frente ao

³³ Os dados foram transcritos de acordo com as informações obtidas, ou seja, as falas dos participantes não foram alteradas. Somente houve algumas correções pontuais de concordância.

tempo e momentos experienciados, estabelecemos e organizamos quatro categorias de análise, como ilustrado na imagem a seguir.

Figura 6 - Eixo e categorias de análise da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A escolha e a estruturação dessas categorias possibilitaram uma análise alinhada com o objetivo da pesquisa, atentando às respostas e impressões dos participantes e das conexões, memórias e reflexões com a temática e o contexto da pesquisa. Em meio as leituras aprofundadas dos dados, nos deparamos com diferentes tipos de compreensões destacadas pelos participantes sobre o processo formativo na ReAD. Desse modo, há grupos de participantes que trazem argumentos similares, há outros grupos que se contrapõem e outros participantes que complementam perspectivas importantes para discutirmos a ReAD como oportunidade formativa no processo de aprendizagem da docência. Nesse sentido, os dados foram estudados e interpretados considerando as singularidades e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa, apreciados com base nos fundamentos teóricos acerca dos temas apresentados na pesquisa.

Após conhecermos todo o percurso metodológico, no capítulo seguinte, seguimos o caminho com a apresentação dos participantes da pesquisa, como também das análises e discussões dos dados produzidos.

4 ENTRE O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS: trajetórias formativas de egressos de cursos de licenciatura na ReAD

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.
(Ecléa Bosi)

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos os participantes da pesquisa e, em seguida, os resultados das análises empreendidas neste estudo. Os dados foram explorados na perspectiva de evidenciar e compreender os percursos dos participantes na ReAD, quando realizaram as atividades formativas entre os anos de 2016 a 2019 na condição de licenciandos, além de destacar suas reflexões sobre as trajetórias e aprendizagens no curso levando em consideração as recordações, a passagem do tempo e as experiências profissionais.

As seções de análise estão organizadas em alinhamento com as categorias de análise apresentadas no capítulo anterior. Os dados analisados foram produzidos pelas seguintes fontes: questionário, narrativas digitais das atividades desenvolvidas na ReAD e entrevistas narrativas que foram transcritas. Neste capítulo, os dados são apresentados por meio de citações diretas e designados da seguinte forma: codinome do participante, ano de participação e fonte do dado. As discussões apontadas foram organizadas em seções e subseções a partir das categorias de análises propostas no capítulo anterior.

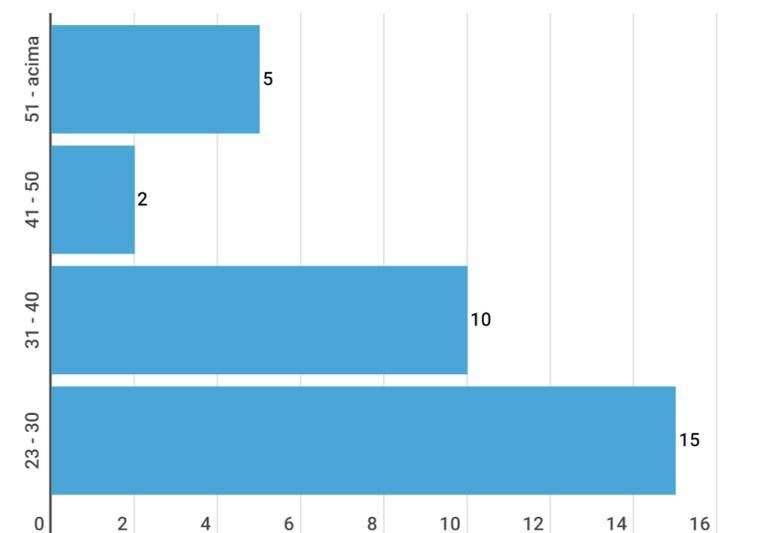
4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

A ReAD teve 578 participantes de 2016 a 2019, sendo 180 licenciandos e desses, 32 participaram desta pesquisa. Consideramos importante conhecer alguns dados do perfil desses ex-licenciandos, egressos da ReAD e como chegaram a essa atividade de extensão da UFSCar. Para isso, nos valem de dados do questionário dos participantes, no qual prevalece a presença do sexo feminino, sendo 25 mulheres e 7 homens.

Acerca da faixa etária dos participantes, observamos que possuem, em maioria, 23 e 30 anos de idade, como podemos ver no Gráfico 1. É interessante destacar a diversidade etária dos respondentes, visto que, durante a sua participação

na ReAD, não havia só diferenças nas fases da carreira docente, mas também, participantes em momentos e fases da vida diferentes, o que sinaliza um enriquecimento dos diálogos e experiências durante os módulos.

Gráfico 1 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao serem questionados sobre qual curso de nível superior estavam matriculados quando participaram da ReAD, 28 respondentes disseram o curso de Pedagogia e 03 responderam que realizaram outros cursos, sendo uma respondente do curso de Licenciatura em Física e três do curso de Licenciatura em Computação. Acerca da conclusão do curso superior, duas respondentes ainda não tinham finalizado o curso até o momento da coleta de dados.

Acerca da modalidade do Ensino Superior cursado, 23 respondentes disseram que foi presencial e 09 responderam que foi em Educação a Distância (EaD). Os respondentes foram questionados sobre quais foram as Instituições de Ensino Superior (IES) em que eles realizaram e/ou realizam seus cursos de licenciatura, os resultados são apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior dos participantes

ESTADO	IES	QUANTIDADE DE RESPONDENTES
SP	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	17
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (São José dos Campos)	01
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP	01
	Universidade Estadual Paulista - UNESP	01
	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	01
	Fundação Hermínio Ometto - FHO	01
	UniPlena Educacional - UNIPLENA	01
	Centro Educacional Anhanguera - ANHANGUERA	01
TO	Universidade Federal de Tocantins - UFT	04
	Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT	01
AM	Universidade do Estado do Amazonas - UEA	01
BA	Universidade Federal da Bahia - UFBA	01
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA	01

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Podemos observar a predominância dos participantes serem da UFSCar, tendo em vista que para a formalização e seleção das inscrições dos participantes da ReAD, os/as licenciados(as) tinham que seguir os seguintes critérios: ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outra Instituição de Ensino Superior; estar

nos dois últimos anos da graduação; ter realizado estágio supervisionado de docência. Podemos refletir sobre as possibilidades que cursos de extensão, como a ReAD e outras atividades formativas *online* apresentam, podendo ser acessadas de diferentes lugares e/ou contextos. Vale também destacar o alcance da divulgação da atividade de extensão no Portal dos Professores da UFSCar que propiciou o conhecimento e participação dos interessados em diferentes lugares e instituições do país, como podemos ver no Quadro 4. Pereira (2021) evidencia os fatores que a formação *online* pode favorecer:

a flexibilização do estudo, que permite aos participantes se organizarem de acordo com a disponibilidade de seu tempo; a democratização, uma vez que pessoas menos favorecidas podem ser integradas ao processo de formação; o acesso facilitado por meio de aparelhos diversos, de qualquer localidade; a universalização de conhecimentos; e a riqueza de participar de discussões com pessoas de diferentes realidades, culturas e procedências (Pereira, 2021, p. 136).

Desse modo, o fomento de ações formativas online pode alcançar um público que mesmo com demandas pessoais, sociais e profissionais buscam investir na sua formação a partir das oportunidades favorecidas e acessadas nessa modalidade (Pereira, 2021).

No quadro a seguir, apresentamos os respondentes do questionário, onde residem e o ano em que participaram das atividades formativas na ReAD. Com o intuito e o compromisso de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos codinomes³⁴ para identificá-los. É importante destacar que todos os participantes da ReAD que autorizaram a utilização dos seus dados para a pesquisa, no ato de inscrição de cada módulo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 5 - Identificação da origem e módulos realizados pelos respondentes do questionário

Respondentes	Localidade	2016	2017	2018	2019
Cláudia	Angatuba - SP		X		
Renata	São Carlos - SP			X	

³⁴ Os codinomes foram escolhidos pelo pesquisador do estudo e são de pessoas que fazem parte de sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Fátima	Porto Franco - MA				X
Enzo	Nazaré - TO				X
Gleysson	Castanhal - PA				X
Tânia	São Carlos - PA			X	X
Diana	Jundiá - SP	X			
Wanessa	Campinas - SP	X			
Karla	Bauru - SP	X			
Raimundo	Campinas - SP		X		
Luanna	São Carlos - SP		X	X	
Brenda	Jaú - SP	X			
Sandra	Cotia - SP		X		
Rafael	São Carlos - SP				X
Juma	São Carlos - SP				X
Edvania	Guarulhos - SP	X		X	
Cristina	São José dos Campos - SP			X	
Bruna	Descalvado - SP		X	X	
Raquel	Salvador - BA			X	
Melissa	Américo Brasiliense - SP				X
Lisiane	Tocantinópolis - TO				X
Sthefane	Bauru - SP			X	
Farias	Descalvado - SP		X	X	
Adriana	São Carlos - SP		X		
Amanda	Cruzália - SP	X			
Carlivane	Belém - PA			X	
Lúcia	Ibaté - SP				X
Kleitton	São Carlos - SP				X
Ingrid	Santo Amaro - BA			X	
Thuany	São Carlos - SP			X	
Jéssica	Mauá - SP			X	
Ribamar	São José dos Campos - SP			X	

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Em 2016, a ReAD ofertou atividades formativas divididas em quatro módulos (120 horas/aula), abordando os seguintes assuntos: Familiarização ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e primeiras discussões sobre a docência; Início da

docência, Planejamento e Avaliação; Diversidade e Inclusão. Em 2017, o projeto ofereceu uma atividade formativa com três módulos (80 horas/aula), com os seguintes assuntos: Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem. Em 2018, a ReAD ofereceu quatro cursos ao longo do ano, com diferentes temáticas: Diversidade e Inclusão (30 horas/aula); Geometria no Ensino Fundamental I (30 horas/aula); História e Geografia (30 horas/aula); Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica (80 horas/aula). Em 2019, a ReAD ofereceu, no primeiro e no segundo semestre, o módulo: Geografia: aprendendo a ler o mundo (60 horas/aula).

Podemos observar a variedade de participação de respondentes que realizaram uma ou mais ofertas ao longo dos anos destacados da ReAD. As respondentes Diana, Wanessa, Karla, Amanda e Brenda realizaram somente as atividades ofertadas em 2016. Os respondentes Cláudia, Raimundo, Sandra e Adriana participaram somente dos três módulos oferecidos em 2017. As respondentes Luanna e Bruna realizaram os módulos de 2017 e em 2018 participaram dos módulos de Diversidade e Inclusão, como também, História e Geografia. O respondente Farias participou no ano de 2017 e também em três módulos no ano de 2018: Diversidade e Inclusão; Geometria no Ensino Fundamental I; Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica.

Em 2018, a participante Renata participou do módulo Diversidade e Inclusão e as respondentes Edvania e Sthefane participaram do módulo História e Geografia. Os respondentes Carlivane, Raquel, Ingrid e Ribamar participaram do módulo Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica. E a respondente Cristina participou de dois módulos: Diversidade e Inclusão, como também, História e Geografia. Thuany participou dos módulos Diversidade e Inclusão e Geometria no Ensino Fundamental I. Enquanto a respondente Jéssica participou somente do módulo Geometria no Ensino Fundamental I. A participante Tânia participou em 2018 dos módulos Diversidade e Inclusão, História e Geografia e Geometria no Ensino Fundamental I; em 2019, ela participou do módulo Geografia: aprendendo a ler o mundo. Os respondentes Fátima, Enzo, Gleysson, Rafael, Juma, Melissa, Lisiane, Lúcia e Kleiton realizaram somente o módulo ofertado em 2019.

Conforme já foi explicitado, ao final do questionário, os participantes responderam se gostariam ou não de realizar uma entrevista *online* acerca do seu percurso formativo e participação na ReAD como etapa seguinte da constituição de dados. Dos 32 respondentes, 13 responderam que sim e desse grupo somente 11 realizaram a entrevista, porém, os dados de uma participante não foram analisados, pois ela não cumpria o critério de ter concluído o curso de licenciatura. A seguir, no Quadro 6, apresentamos a caracterização do perfil dos 10 entrevistados.

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados da pesquisa

Nome	Dados acadêmicos e profissionais	Participação na ReAD
Cláudia	Tem 26 anos e mora em Angatuba-SP. É formada desde 2018 em Licenciatura em Física pelo IFSP (Campus de Itapetininga) e faz Mestrado em Educação na UFSCar. Durante a graduação, teve experiência profissional como professora e tem entre 2 a 5 anos de atuação docente. Leciona na rede pública do estado de São Paulo para turmas do Ensino Médio.	Na ReAD, realizou todas as atividades ofertadas em 2017: Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem.
Renata	Tem 32 anos e mora em São Carlos - SP. Formou-se no ano de 2018 em Pedagogia na UFSCar. Graduada em Letras Português/Espanhol (2018) na Universidade de Franca (UNIFRAN). É mestra (2022) e doutoranda em Educação pela UFSCar. Durante a graduação, teve experiências profissionais como professora em uma instituição privada para jovens aprendizes. A partir de 2019, começou a atuar na rede privada como professora da Educação Infantil até o presente momento. Em 2022, atuou como professora da rede pública de São Carlos como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais.	Na ReAD, Renata iniciou o módulo de 2017, mas desistiu; em 2018, participou e concluiu o módulo Diversidade e Inclusão.
Gleysson	Tem 24 anos e mora em Castanhal - PA. Formou-se em 2021 em Pedagogia pela UFT (Campus de Tocantinópolis) e faz Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Ele não possui experiência profissional como professor.	Na ReAD, em 2019, participou e concluiu o módulo Geografia: aprendendo a ler o mundo.
Brenda	Tem 30 anos e mora em Jaú - SP. É formada em Pedagogia (2017) pela UFSCar/UAB - Polo Jaú. Tem especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual (2021) pelo Centro Universitário de Jales. Começou a atuar como professora, no ano de 2020 até meados de 2022, por meio de aulas particulares de reforço escolar, sem vínculo com instituição de ensino. Houve também nesse período a prestação de serviços para uma	Na ReAD, realizou todas as atividades ofertadas em 2016: Familiarização ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência, Planejamento e Avaliação; Diversidade e Inclusão.

	clínica especializada em ABA ³⁵ . Em junho de 2022, começou a atuar como professora da Educação Infantil na rede pública da Prefeitura Municipal de Itapuí.	
Diana	Tem 40 anos e mora em Jundiá - SP. É graduada em Pedagogia (2017) pela UFSCar. É mestra em Educação (2020) pela Universidade Federal de São Paulo e cursa MBA em Gestão Escolar pela Unicamp de São Paulo. Em 2018, começou a atuar como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede pública da Prefeitura Municipal de Jundiá.	Na ReAD, realizou todas as atividades ofertadas em 2016: Familiarização ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência, Planejamento e Avaliação; Diversidade e Inclusão.
Amanda	Tem 26 anos e mora em Cruzália - SP. É graduada em Pedagogia pela UFSCar desde 2018 e formada em Artes Visuais (2022) pela UNAR. Fez Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019-2021) na Faculdade Unina e faz Especialização em Arte, Educação e Terapia pela mesma instituição. Começou a atuar como professor no ano de 2021 e atua em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública do município de Cruzália - SP.	Na ReAD, realizou todas as atividades ofertadas em 2016: Familiarização ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência, Planejamento e Avaliação; Diversidade e Inclusão.
Tânia	Tem 28 anos e mora em São Carlos - SP. É graduada em Pedagogia (2021) e mestranda em Educação pela UFSCar. É graduada em Matemática (2020) e Sociologia (2023) pela Universidade Anhanguera - Uniderp. É graduanda em Geografia, Física, Química, Biologia e Artes pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, IPEMIG. É graduanda em História pela Faculdade Campos Elíseos, FCE; em Letras Português/Inglês na Universidade Brasil, UNIVBRASIL. Ela cursa Bacharelado em Serviço Social na Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL. Faz especialização nos seguintes cursos: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia, Educação 4.0, Educação Inclusiva e Especial, Gestão Educacional, além do MBA em Gestão de Pessoas, Coaching e Liderança pelo Instituto Mineiro de Educação Superior, IMES. Pela faculdade Intervale, cursa: Especialização em Produção de material didático, Especialização em Docência no Ensino Superior, Especialização em Formação docente para EaD e Especialização em Metodologias em Educação a Distância. Durante a graduação, teve experiência docente na rede privada e atuou em uma ONG como professora de sala multisseriada. Atualmente, é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de São Carlos.	Na ReAD, Tânia participou, em 2018, dos módulos Diversidade e Inclusão, História e Geografia e Geometria no Ensino Fundamental I; em 2019, ela participou e concluiu o módulo Geografia: aprendendo a ler o mundo.
	Tem 26 anos e mora em São Carlos - SP. É graduada em Pedagogia (2018), mestra (2021) e doutoranda em Educação pela UFSCar. Durante a graduação,	Na ReAD, Luanna foi participante e concluinte do módulo de 2017: Familiarização ao AVA e

³⁵ Abreviação para *Applied Behavior Analysis*, que, em Português, foi traduzida e é conhecida como Análise do Comportamento Aplicada.

Luanna	teve experiências profissionais como professora tanto na rede pública quanto na rede privada. Tem entre 2 anos e 5 anos de atuação docente e, atualmente, leciona na rede privada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	primeiras discussões sobre a docência; Início da docência; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem. Em 2018, participou e concluiu o módulo de Diversidade e Inclusão.
Sandra	Tem 51 anos de idade e mora em Cotia - SP. É graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo - USP (1994), possui licenciatura em Pedagogia (2017) pela UFSCar - Polo Itapevi. É mestra em Ciências pelo Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) na USP (2000) e possui MBA em gestão e tecnologias ambientais (PECE- Escola Politécnica da USP). Tem Especialização em Microbiologia (2006) pelo Conselho Regional de Biologia da 1ª Região (CRBio-01), tem Especialização em Acupuntura (2018) pelo Colégio Brasileiro de Acupuntura (CBA - ABACO). Iniciou, em 2021, o doutorado em Microbiologia e Imunologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), interrompido em 2023. Ao longo da sua trajetória profissional como professora, atuou em turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e continua atuando em cursos técnicos e no Ensino Superior. Atua como professora universitária desde 2001.	Na ReAD, realizou todas as atividades ofertadas em 2017: Familiarização ao AVA e primeiras discussões sobre a docência; Início da docência; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem.
Ribamar	Tem 60 anos e mora em São José dos Campos - SP. É graduado em Engenharia Eletrônica (1986) pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e em Pedagogia (2018) pela Universidade Metodista de São Paulo. Tem pós-graduação (stricto sensu) em Gestão de Ciência e Tecnologia (1996) pelo ITA. Ele não atua como professor.	Na ReAD, Ribamar realizou e concluiu, em 2018, o módulo Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Podemos observar as singularidades e semelhanças entre os participantes em diversos aspectos, como: faixa etária, formação acadêmica, atuação profissional e atividades formativas realizadas na ReAD. Dos entrevistados, 9 têm o curso de Pedagogia como primeira ou segunda graduação e todos possuem ou estão fazendo cursos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu). Em relação às experiências profissionais, os entrevistados que atuam como professores apresentam uma diversidade de contextos tanto públicos quanto privados. Acerca da participação na ReAD, conseguimos um grupo diverso que representa os anos de oferta que esta pesquisa propôs investigar, entre 2016 a 2019. Nesse sentido, tivemos um panorama de como foram as ações formativas ao longo desses anos e os resultados das atividades propostas e as trocas intergeracionais nos fóruns para os participantes (licenciandos nos anos referidos).

O detalhamento da participação é de suma importância para compreendermos o contexto formativo em que eles foram inseridos de acordo com o ano e/ou módulos das atividades proporcionadas pela rede colaborativa de aprendizagem *online* — ReAD. Essa percepção foi imprescindível tanto para compreendermos as respostas do questionário quanto esclareceu as especificidades e auxiliou o enredo de cada entrevista, o que situou e delineou as análises do percurso formativo de cada participante da pesquisa.

4.2 Motivações e expectativas: os caminhos até a ReAD

*"Life is full of possibilities. You just need to know where to look."*³⁶

Soul (2020)

A vida nos apresenta muitas possibilidades e na trajetória acadêmica não seria diferente, assim como a epígrafe desta seção destaca, precisamos saber onde olhar e essa busca parte dos nossos interesses, das necessidades e idealizações. Nesse sentido, para demarcar o roteiro que iniciou a rota formativa dos participantes da ReAD, vamos conhecer como chegaram até a atividade de extensão, quais foram as motivações que os fizeram realizar a inscrição e as expectativas iniciais, quando souberam da proposta das ações formativas que iam ser ofertadas pela rede colaborativa *online*.

4.2.1 Como chegaram até a ReAD?

Para começar esse percurso, perguntamos aos participantes como eles conheceram a ReAD. Eles indicaram três fontes distintas, como podemos ver nos relatos apresentados e explicados nos trechos seguintes:

[...] conheci a ReAD através de uma professora que trabalhava com o projeto, [...] ela dava aula para mim na Universidade, né, no Instituto Federal de Itapetininga, mas ela estava terminando o doutorado dela, se eu não me engano. O projeto dela era sobre a ReAD [...]. E aí um dia ela: "Cláudia, vai rolar um curso, assim...um curso de extensão pela UFSCar de São Carlos, cê não quer fazer? E eu: "o quê?!" Se hoje eu sou serelepe, imagina na graduação que eu topava tudo [...].

³⁶ "A vida é cheia de possibilidades. Você só precisa saber para onde olhar." (tradução nossa).

Aí ela falou (a professora): “você não quer fazer? eu acho que seria ótimo pra você!”. E ela é uma pessoa muito importante para mim, foi uma pessoa muito importante na minha formação, me marcou muito e eu tenho um carinho imenso por ela até hoje...na época eu falei: “demorô, bora lá!” eu já tinha em mente que um dia eu gostaria de fazer mestrado, doutorado, que queria conhecer mais desse universo acadêmico e eu falei: “partiu!” [...] Sabe, foi num momento assim que eu... um momento pessoal muito difícil, um divisor de águas muito grande na minha vida pessoal, mas que reverberou pela minha vida profissional, né! E aí, apareceu (o curso da ReAD) e eu fui lá [...]. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)³⁷

[...] Eu conheci através do professor Jéferson, eu fazia a disciplina de metodologia, Metodologia do Ensino de Geografia com ele. Aí ele apresentou o curso, né? Falou: “olha, tem um curso de extensão da UFSCar”. E falou, incentivou a gente a se inscrever e aí eu fui, fiz a minha inscrição através do professor Jéferson, com a orientação dele. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Cláudia e Gleysson conheceram a proposta formativa por meio de seus professores durante a formação inicial, os quais eram vinculados à ReAD. Cláudia foi informada e orientada para conhecer a ReAD de forma sugestiva e orientada por uma professora muito especial em sua formação, uma grande inspiração e referência profissional e acadêmica. Desde a graduação, Cláudia aspirava dar continuidade ao seu processo formativo, assim como a sua professora estava trilhando. Gleysson conta que também foi incentivado por seu professor na graduação, o qual era vinculado à ReAD e também ministrava a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia em uma universidade pública, no curso de Pedagogia em que possuía vínculo profissional.

Refletimos que os participantes demonstraram mais interesse em conhecer a rede e a proposta formativa por causa desse vínculo e dessa referência com seus professores durante a formação inicial. O vínculo da Cláudia e do Gleysson com seus professores indica uma das fontes de aprendizagem da docência (Tancredi, 2009) que se estabelece nessa identificação e referências que temos com os professores que passam por nossas vidas e nos marcam de forma significativa. Compreendemos que o estímulo à participação se deu a partir da estima e da conduta comprometida e formativa por parte dos professores dos participantes ao oportunizarem atividades extracurriculares visando enriquecer o repertório de práticas voltadas para o ensino e contato com outras perspectivas de formação.

³⁷ Dados transcritos conforme já mencionado tanto no início deste capítulo quanto no capítulo anterior.

A seguir, seis participantes destacam como conheceram a ReAD:

[...] veio por um informativo pra gente. Na verdade, um convite por e-mail pela coordenação de um curso que na época eu fazia, que foi a Pedagogia. Eu era da turma do noturno, eu entrei em 2016, aí eu entrei no portal do professor, que tinha todos os acessos, tinha a questão do descritivo, como se fosse um editalzinho, sobre o que era, sobre o processo de inscrição e afins, aí acabei fazendo, porque tudo que era voltado à essa questão de informação sempre me interessou muito, muito... até mais do que deveria, às vezes. [...] Mas assim, foi acho que um dos melhores e principais passos que eu dei!
(Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

Então, a minha formação inicial foi na UFSCar, então eu fazia Pedagogia e no último ano, se eu não me engano, veio, né, através do e-mail - eu não lembro nem se foi por aquele e-mail, que a gente recebe sempre, o Notícias UFSCar, ou se foi um e-mail direto da coordenação -, comunicando da ReAD, falando que quem fosse aluno do último ano podia se inscrever. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Eu acho que foi pelo Portal dos Professores. E aí, chegavam comunicados no nosso e-mail, na época da graduação. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

O curso da ReAD eu conheci quando estava fazendo a graduação, fiz a graduação pela UFSCar, pelo Programa UAB, Universidade Aberta do Brasil, e foi disponibilizado pra gente na época da graduação esse curso, como curso de extensão. Não lembro se foi como curso de extensão ou de aperfeiçoamento. É, porque o ReAD... nós fizemos o ReAD e também teve a parte do curso do estágio, e acabou confundindo os dois. Porque no estágio a gente também faz um curso junto com as professoras que acompanham o nosso estágio. É isso. Mas, foi por meio da oferta durante a graduação. [...] Por e-mail. Era tudo *online*. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Eu fui aluna da UFSCar, aí através do curso de Pedagogia apareceram propostas de cursos de hora complementar, daí foi aí que eu conheci. (Amanda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Durante o curso, foi feita... eles sempre postavam quando tinha eventos na faculdade, até mesmo para a gente que era à distância. Maior parte deles era presencial, na época. Mas aí colocaram esse aviso desse curso, que ia contar como hora complementar, que era uma carga horária que a gente tinha que cumprir durante a graduação. E aí eu me interessei pelo curso, pelo tema. Aí eu fiz a inscrição. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Tânia, Renata, Luanna, Diana, Amanda e Brenda receberam um informativo por e-mail sobre a atividade de extensão com as informações importantes e encaminhamentos para a inscrição. Tânia descreve como foi todo o processo, desde

receber o convite por e-mail até a inscrição; Renata relata mais detalhes e menciona dois critérios estabelecidos pela equipe da ReAD à participação de licenciandos: ser estudante regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar e estar nos dois últimos anos da graduação. Na mesma condição, Luanna menciona o Portal dos Professores da própria universidade, que foi o meio de inscrição e o espaço virtual das ações formativas da rede colaborativa. O primeiro critério evidenciado não se restringia à participação de estudantes do curso de Pedagogia presencial, o qual oportunizou a participação da Diana, Amanda e Brenda, que realizaram a formação inicial na modalidade à distância do curso de Pedagogia da UFSCar.

O participante Ribamar encontrou a ReAD a partir de buscas na internet, como podemos ver no excerto:

Foi pesquisa na internet, eu cheguei até a Universidade Federal de São Carlos, [...] como parte do processo de formação da graduação [...] eu precisava complementar horas, atividades complementares, né, e aí na busca por cursos, o meu foco na minha formação, foi meu trabalho de conclusão de curso, era justamente dificuldades de aprendizagem de matemática, por causa de originalmente eu vir da área técnica, área mais tecnológica, de exatas, né; eu tenho observado e fiz pesquisa nessa área, que existe uma dificuldade meio sistêmica entre discentes e docentes na questão do ensino da Matemática — isso para níveis fundamentais e mesmo no ensino médio. E aí, eu procurei por cursos, que eu precisava de horas, que tivessem alguma correlação. [...] e dentro das ofertas que a Federal de São Carlos oferecia, eu vi essa chamada, vamos dizer assim, e vi que tinha uma parceria com a Federal da Bahia, e acho que mais uma, não sei se mais uma, mas as duas principais eram essas duas, e aí ali dentro do site eu me inscrevi, fiz todo o processo da plataforma que eu utilizava, então foi através da internet, site da Federal de São Carlos. (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Ribamar detalha como conheceu a ReAD e apresenta suas justificativas às buscas na internet por meio de suas inquietações e necessidades formativas. Ele era graduando de Pedagogia em outra instituição de ensino e um dos critérios da ReAD à participação dos licenciandos era estar matriculado em outra instituição de Ensino Superior, fator que viabilizou a participação de Ribamar. Nesse sentido, compreendemos a abertura, a acessibilidade e a ampla possibilidade de participação por parte da ReAD, na composição dos seus integrantes em suas ofertas.

Diante do exposto, podemos apontar três cenários distintos que levaram ao conhecimento até a inscrição dos participantes na ReAD. Cláudia e Gleysson

conheceram a partir dos seus professores durante a graduação. Tânia, Renata, Luanna, Diana, Amanda e Brenda, como alunas de Pedagogia, receberam o informativo sobre a atividade de extensão a qual destinava-se aos seus perfis: licenciandas em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância). Ribamar fazia Pedagogia em outra instituição, mas mesmo assim, conseguiu participar das ações formativas ao realizar buscas na internet objetivadas a partir das suas necessidades formativas durante o curso de graduação.

Os cursos e atividades de extensão promovidos pela UFSCar podem ser acessados facilmente por meio de buscas na internet e, dependendo do objetivo e público-alvo, podem ser realizados pela comunidade acadêmica e profissional à qual se destina de acordo com os propósitos e regulamentos. Além disso, como evidenciaram dois participantes que conheceram a ReAD a partir dos seus professores envolvidos com a rede, a propagação e a dinâmica formativa foram promovidas de forma ampla e orgânica na promoção de conhecimento e participação de professores e futuros professores. Nessa perspectiva, refletimos acerca da disseminação da rede para além das fronteiras da universidade — presenciais e virtuais — como formação complementar e adicional ao repertório de práticas pedagógicas assertivas, compostas também a partir da partilha com diferentes professores em diferentes momentos da carreira docente (Nóvoa, 2023).

Destacamos aqui, o alcance e o papel fundamental do Portal dos Professores da UFSCar que foi delineado para promover atividades de extensão, pesquisa e ensino relacionadas à formação e desenvolvimento profissional docente de professores em diferentes momentos da profissão (Cardoso, 2016). As ações formativas da ReAD foram promovidas e ambientadas pelo Portal dos Professores da UFSCar, meio pelo qual os futuros participantes das atividades poderiam conhecer a proposta das atividades de extensão e realizar suas inscrições.

4.2.2 Motivações à participação na ReAD

Quando questionados sobre as suas motivações para se inscreverem e realizarem as atividades formativas da ReAD, os participantes relataram as seguintes razões:

Eu acho que uma coisa que me cativa, e talvez não seja o mesmo ímpeto das mesmas pessoas. Eu sempre gostei de pensar que a nossa formação... isso todo mundo tem, ela não é acabada, a gente nunca termina. Só que, ficar só no discurso que ela nunca termina, e não correr pra de fato entender que isso é real, é a mesma coisa que nada. Eu chamo de blá blá blá pedagógico. [...] Então, quando o ReAD chegou, eu fui dar aquela olhada. Fui dar uma olhada assim: “ah, já estou tão sobrecarregada, será que vale a pena me sobrecarregar mais um pouquinho?” Aí eu fui e vi que ia ter essa questão, isso me motivou muito de ter outras pessoas, ter novas vivências. E, ao mesmo tempo, essa questão de, não vou ficar estagnada na minha formação, ficar só ali na formação, naquela linha reta da graduação, de me formar uma profissional que só teve vivência com isso. Até porque você ali no ReAD acaba tendo os tutores, essa questão da mediação, essa questão da vivência, então você também tem a possibilidade de interagir com outros profissionais. E profissionais aí no campo acadêmico mesmo, não na área da atuação. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

Eu acho que a troca entre professoras. Eu sabia que era em um ambiente virtual, e que era um formato onde tinha bastante fórum, trabalho em grupo, coisa assim, e foi a troca que eu podia ter com outros profissionais. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Tânia aponta aspectos cruciais em relação à aprendizagem docente ao destacar que ela não é acabada, que ela não é uma condição profissional conclusiva, ou seja, é um processo, é uma jornada de conhecimentos que o professor em formação e/ou em formação contínua necessita trilhar para realizar o seu trabalho de forma assertiva, intencional e significativa (Tancredi, 2009). A motivação de Tânia foi obter conhecimentos e experiências a partir de outras vivências, de outros contextos situados e sinalizados por meio dos relatos e colaborações de outros professores e também de licenciandos como ela. Luanna também indica a troca de conhecimentos com outros professores e destaca o formato das atividades propostas que facilitariam essa interação.

A fala de Tânia revela um dilema enfrentado por inúmeros professores: a lida com o excesso de trabalho e a necessidade de formação contínua. Este assunto assume um ponto central quando se trata de aprendizagem da docência, pois existe uma necessidade inerente à profissão docente de manter a disposição para aprender e promover um ensino de qualidade. No entanto, é indispensável pensar nas variáveis acerca do trabalho docente, o que exige tempo e energia excessivos. Isto pode provocar situações de esgotamento físico e emocional. Como indica o relato de Tânia,

os professores podem ter dificuldades para tomar decisões quanto aos seus processos formativos devido ao acúmulo de tarefas.

As participantes Renata e Brenda apontam suas motivações:

[...] como eu estava terminando e eu pretendia já assumir sala, né, assim que eu finalizasse, eu fiz a minha inscrição. [...] Tiveram outras motivações, também. Eu sempre me preocupei muito com a qualidade das minhas aulas. Eu não queria...eu tive uma escolarização pública, então eu tive...foi “tradicionalzão”, assim. Eu estudei a minha vida toda no Estado e eu tive uma formação muito tradicional...cartilha, todas essas coisas. E eu queria, eu queria realmente ter uma atuação conforme aquela que a gente estudava, pensando em pedagogias mais freirianas ou pedagogias mais que olhasse a criança mesmo. E eu sempre me preocupei muito com isso assim, então eu queria participar das formações, eu queria ouvir professores que já estavam dando aula, porque eu tinha medo, essa que é a realidade. Assim, sair da graduação e entrar na sala não mais como estagiária. [...] Me chamou muita atenção essa coisa que eu lembro de ser professores iniciantes e professores já experientes, então acho que essa foi a motivação maior assim. Essa troca de experiências, de práticas. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Ah, primeiro pelo aprendizado, né. Pelo tema, era voltado para professora iniciante, estudante que estava iniciando carreira. Isso eu achei que iria agregar muito pra mim, e também pelo fato das horas complementares. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Renata destaca a intenção de iniciar a sua carreira profissional ao concluir o curso de graduação e buscava atividades formativas que pudessem agregar na qualidade de suas aulas, pois era algo importante e merecia a sua atenção e cuidado. Renata rememora aspectos de sua escolarização e de como a sua atuação como professora poderia reverberar na vida dos seus futuros alunos. Então, ela relata a sua busca por uma formação de qualidade, de escutar e aprender com professores em exercício e a proposta da ReAD oferecia o que ela buscava: a troca de práticas e experiências com professores iniciantes e experientes.

Brenda também se motivou a participar por ver que as atividades na rede poderiam agregar conhecimentos a quem estava iniciando a carreira docente e uma oportunidade de aprender sobre a temática abordada, como também, aponta a realização das ações formativas na ReAD para integrar atividades complementares à conclusão do curso de Pedagogia.

Então, o curso da ReAD, pela proposta que eu lembro que eles ofereciam, era uma oportunidade de estar aprofundando, já estudando

a Pedagogia, [...] e tendo contato com professores em diferentes pontos da carreira, que eu lembro que tinha, e foi pra enriquecer mesmo, enriquecer o repertório, o currículo. Foi essa a motivação. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Olha, eu estava, era, como eu disse, né? A disciplina de metodologia, a gente estava perto de fazer o estágio já, a gente já ia pro estágio e eu me interessei bastante pela temática, né? Eu vi como uma oportunidade de conhecer mais a respeito da docência mesmo, de metodologias, etc. Então, a temática me interessou bastante e como uma oportunidade de fazer um curso por uma outra universidade, um novo universo, ter novas experiências. Então, foi por essa motivação assim. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Diana ressalta o contato com outros professores e a oportunidade de aprofundar aprendizagens docentes e enriquecer o seu repertório de conhecimentos teóricos e práticos como professora em formação inicial. Gleysson destaca a mesma intenção de conhecer mais a respeito da docência e, como iria iniciar os estágios, viu uma oportunidade formativa adicional à sua formação em desenvolvimento e a chance de aprender sobre a profissão a partir de outro contexto institucional de ensino.

Olha, foi saber... adquirir alguma substanciação... eu conheço muito bem a parte de computadores, e eu sei que para você programar um computador você tem que ter raciocínio organizado, e eu achei que o curso poderia oferecer pra mim as bases, né, principalmente para a transição de como traduzir aquilo para o meio docente, para o meio de professores, para o meio daqueles que têm o dia a dia na sala de aula, [...] eu mesmo sou engenheiro, e fui aprender coisas da área de matemática e etc. quando eu passei a refletir um pouco, olhar melhor os fundamentos, ver outras pessoas falando [...]. E a área, a rede de aprendizagem lá, oferecia justamente aquilo que eu estava procurando. Era como colocar o raciocínio, nesse caso o curso específico que eu fiz foi de Raciocínio Computacional, dentro do contexto do processo de ensino e aprendizagem. Então eu vi aquele curso como uma luva né, entre o que eu precisava de horas com a questão do conceito, do tema em si, que eu me interessava, que eu me interessei ainda, né, porque pra mim matemática não é só viver números, a questão do raciocínio é fundamental, e aí o curso veio bem a calhar, de eu pegar ele numa época que estava disponível, e foi aí que eu me inscrevi, e me maravilhei, achei muito interessante com todo o processo lá. [...] Foi essa a motivação. (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Ribamar fez o módulo Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica e explica que sua motivação foi adquirir mais conhecimentos sobre a temática específica abordada para integrar as bases do Raciocínio Computacional em práticas pedagógicas

inovadoras e significativas - tema de pesquisa de Ribamar. Então, em suas buscas pela internet, ele conheceu a ReAD e viu a proposta e a oferta, motivou-se a se inscrever e participar.

A partir dos relatos descritos, podemos refletir o quanto as ações formativas durante a formação inicial são importantes à aprendizagem profissional de futuros professores. Os participantes destacaram as possibilidades de aprendizagem pelas atividades propostas na ReAD, por meio da troca de conhecimentos e experiências com profissionais em atuação. A ReAD entra em um rol de possibilidades na formação profissional que visa aproximar e integrar professores em formação e em exercício com a abordagem de temas e assuntos rotineiros à prática docente. A partir do formato da ReAD, planejada como uma rede colaborativa com relações interativas entre os integrantes (Lagoeiro, 2019), Souza e Anunciato (2019, p. 1095) explicam que essas conexões e relações constituídas “podem se configurar como uma fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades da docência, em especial na etapa de transição de aluno para professor – formação inicial – e no início da carreira”.

Outro motivo que podemos ressaltar e refletir é o da participante Cláudia, apresentado a seguir:

E aí eu sempre tive esse anseio, assim...essas "caraminholas" na cabeça, assim, [...] essas inquietações de graduando, sabe?! Que a gente assim, oh, no curso de Física é muito marcado pelas ciências, né, pelas exatas. E aí, quando surgiu um lance assim pedagógico, um autor aqui, um autor ali...eu já ficava com “caraminholas” tudo fervilhando. E aí, era isso, era esse anseio por saber mais, por aprender mais sobre a profissão, [...] o meu relacionamento com a professora que eu tinha um carinho muito grande por ela, ela é uma pessoa incrível...me fez querer ter contato com isso porque eu falava “mano, se essa pessoa incrível que eu tenho uma admiração profissional absurda, tá me propondo assim, esse curso que faz parte do doutorado dela que é da UFSCar de São Carlos. Nossa, eu acho que vai ser muito bom pra mim, pra minha formação, pra eu me entender enquanto graduanda, que eu não tinha ainda essa certeza de que queria ser professora...eu tinha umas ideias assim, estava fazendo o curso de graduação...vendo ali o quanto da Física, exata, dura, as teorias, tudo...estava presente ali e estava experimentando, um pouco ali a área pedagógica, área didática, então todas essas inquietações e como eu disse, foi um momento muito marcante para minha vida pessoal, que eu perdi o emprego, eu não sabia se eu iria saber ser professora, eu não sabia se eu iria conseguir contribuir enquanto professora para os alunos, então eu tava numa fase de muita insegurança comigo mesmo, sabe. E aí, o convite, a oferta do curso veio assim para dividir de novo a minha vida! Porque depois da ReAD eu falei “olha, a galera estuda isso que eu tô passando agora, velho!

No estágio, semana passada, eu passei por uns negócios mais ou menos assim...eu acho que... nossa...tem um caminho aí!" E aí a partir da ReAD eu comecei a entender isso, que tinha um lugar que eu ia me encaixar, que fazia sentido pra mim, sabe! Ah, foi muito legal! A ReAD foi bizarra na minha vida, assim. E olha que eu fiz assim num período super incerto da faculdade, assim fiz...fiz no calor da emoção e fui fazendo sem refletir muito, naquele momento, sobre o que ela ia significar, o que a rede ia significar pra mim. E no fim, agora, hoje eu vejo que, caramba, foi absurda assim, a experiência! [...] Fez todo sentido na época e agora acho que [...] faz mais sentido ainda do que na época (risos)! (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia detalha as motivações iniciais que a fizeram se inscrever na ReAD. Ela destaca a ligação com sua professora da graduação, que tanto admirava e ela apresenta as emoções referentes ao seu momento de vida pessoal, acadêmico e profissional. Na esfera acadêmica, quando estava cursando Licenciatura em Física, ela via que o seu curso enfatizava muito mais os aspectos do conhecimento específico do que o conhecimento pedagógico (Shulman, 2015). Então, Cláudia se debruçava em uma das perspectivas de formação para se tornar uma professora de Física, porém, desejava mais, precisava de mais conhecimentos tão importantes quanto as perspectivas do ensino de Física em específico. Ela precisava entender mais sobre a profissão docente, sobre a sua função como professora, o seu papel na escola, sua responsabilidade para com os alunos e a comunidade escolar e, principalmente, o sentido que a docência tinha em sua vida pessoal e profissional, a qual passava momentos difíceis. A fala de Cláudia aponta como a participação na ReAD fez sentido tanto no momento em que participou das atividades (estava realizando o estágio) quanto a sua visão sobre a docência de um modo geral a partir de suas reflexões, corroborando a dimensão e a importância da ReAD em sua trajetória formativa.

4.2.3 Expectativas à proposta da ReAD

Seguindo as nossas indagações para compreendermos a jornada trilhada pelos participantes na ReAD, questionamos acerca das expectativas em relação ao curso de extensão. Então, perguntamos a eles o que esperavam com a participação em uma rede colaborativa *online* por meio da realização de atividades formativas. Vejamos nos trechos seguintes o que eles revelam:

Então, eu esperava na verdade menos do que eu encontrei (risos). Eu esperava que eu ia entrar, que ia ser um curso, que eu ia ter acesso a alguns materiais e que eu ia sair com a certificação. Acabou sendo um curso que eu entrei com essa expectativa de ser algo totalmente... só ia entrar, pegar, sair certificada, tchau e benção. [...] Então, você acaba tendo essa expectativa muito minimalista de tipo: vou ter acesso ao conhecimento, pegar o meu certificado e ir embora. [...] Então, eu acho que a perspectiva era que fosse algo mais assim, simplista. Usando esse termo não de um modo ruim, mas assim... simplista. [...] E na verdade eu tive uma vivência muito mais de aprender a tolerância, aprender a me relacionar com o outro no EAD, aprender a indagar, que foi como eu falei, não ir só ali pegar o amiguinho que concorda com o que eu acho e argumentar; não, aprender a indagar: “Realmente foi isso? Olha, não concordo com isso, concordo com isso, mas discordo daquilo”. Então, foi uma vivência muito mais aprofundada do que eu estava esperando porque eu estava esperando algo mais simplista. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

Tânia explica que sua expectativa era que seria um curso que iria agregar na sua formação pessoal e profissional como outros que participara. Mas, ao se deparar com a sua experiência na ReAD, ela aponta o quão profundo foi a sua participação a partir de vivências que a ensinaram sobre tolerância, sobre as relações empreendidas em um ambiente virtual, sobre aprender a indagar e saber lidar com opiniões e compreensões diferentes das suas. Então, para Tânia, a ReAD foi muito mais do que ter acesso ao conhecimento, realizar as atividades e receber o certificado ao final.

Olha, expectativa... assim Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, né? Então, como eu estava perto de fazer estágio, eu queria, de fato, metodologias, né? Saber sobre metodologias, ter um pouquinho ali, achar um pouquinho das discussões que eu tinha nas outras disciplinas talvez, no curso, ter um pouco desse reflexo assim, do que eu estava aprendendo também no curso, né. Então, acho que eram essas as minhas expectativas e eu acredito que assim, eu consegui, elas foram atingidas assim. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Então, inicialmente, eu acho que eu não tinha muita expectativa porque eu não sabia o que esperar. [...] E, sinceramente, no começo eu não sabia muito o que esperar em termos de conteúdo, eu sabia que teríamos lá: eu, mais algumas pessoas em momentos diferentes da carreira, que já estavam em sala de aula nos primeiros anos ou pessoas que estavam ali em sala de aula há um pouquinho mais de tempo, ou pessoas que já estavam em sala de aula há muito tempo. Então, eu sabia que existiria esse momento, essa relação, esse “conflito” entre as gerações, essa conversa entre as gerações, só. Eu não sabia o que esperar, eu não sabia nada assim, além de...eu acho que eu não tinha maturidade, sabe...para entender direito o que que estava acontecendo ali. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Como Gleysson estava cursando a disciplina de metodologia e logo iniciaria o estágio, viu a participação na ReAD, a oportunidade de aprender mais sobre as práticas docentes, em uma perspectiva de corroborar e estender as discussões levantadas na disciplina que estava cursando na graduação, já que participara do módulo *Geografia: aprendendo a ler o mundo*.

Cláudia relata que não tinha muita expectativa e que não sabia o que esperar em relação ao conteúdo a ser abordado no módulo que iria participar. Mas, ela sabia da relação que seria estabelecida ao longo das ações formativas. Cláudia destaca as relações intergeracionais e dos diálogos e trocas suscitadas entre professores iniciantes e experientes, e claro, futuros professores como ela.

Inicialmente, eu esperava aprender com pessoas mais experientes, situações cotidianas da sala de aula, que eu tinha pouco contato até então. Tinha já feito os estágios na época, já. Estava finalizando o último. Mas, eu estava esperando isso, a expectativa era essa: de aprender com pessoas mais experientes. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Eu acho que eu esperava mesmo essa troca de experiência, mas eu esperava muito... como tipo, eu estava me formando ainda, eu acho que eu tinha mais expectativas em receber do que em dar, né? Naquela época, acho que eu pensava que eu sabia muito pouco da prática, né? Então, eu queria ouvir pessoas que já estavam em sala de aula há mais tempo, pessoas que já tinham práticas pedagógicas de sucesso, digamos assim, né? Então eu acho que eu queria essa troca. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Brenda e Renata destacam que esperavam aprender com professores mais experientes a partir das trocas de ideias e experiências que teriam durante a realização das atividades na rede. No excerto seguinte, podemos ver a postagem de Renata no Fórum de apresentação ao iniciar o módulo em 2018, pois tinha de fato essa expectativa.

Minhas expectativas quanto a ReAD é que possa participar das discussões com professoras e professores mais experientes, que ocorra a troca de ideias e experiência. (Renata, participante de 2018/ Narrativa digital produzida no início do módulo Diversidade e Inclusão em 2018)

Diana, ao iniciar o módulo em 2016, faz a seguinte consideração sobre sua expectativa de participar da ReAD: *“Espero que o curso seja uma oportunidade de*

enriquecer minha formação inicial através da troca de experiências” (Diana, participante de 2016/ Narrativa digital produzida no início do módulo em 2016). Ao relembrar o seu percurso até a ReAD, ela diz que:

O quê que eu esperava? Eu acho que assim, naquele momento, durante o curso, durante a graduação, a gente tem a expectativa muito de conhecer mais, de aprender mais, de ter contato. A gente tem muita ansiedade em relação ao próprio fazer docente. Embora eu já estivesse inserida no ambiente escolar, quando eu fiz o curso, quando eu fiz a graduação, não era sala de aula. Então, a gente tem muitas dúvidas, muito de como é essa profissão, na realidade, de como as professoras desenvolvem o trabalho, as expectativas sempre em relação a isso. De aprender mais, de querer saber melhor. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

As expectativas apontadas por Diana demonstram um interesse e busca por conhecimentos e oportunidades formativas que fomentassem e agregassem em sua formação inicial e, principalmente, aprendizagens para a prática docente, ou seja, para a realidade do cotidiano do professor. Ela aponta o sentimento de ansiedade acerca do fazer docente e refletimos como é um sentimento comum aos professores recém formados e iniciantes na docência.

Em termos de expectativa... Sendo franco, eu não tinha grandes expectativas. Eu vi lá... bom, a gente vai muito pelo nome da instituição (risos). Ou ao contrário, eu tinha boas expectativas pelo que eu vi lá: Federal de São Carlos, Federal da Bahia, sendo franco, deve ser coisa boa. [...] Então, teve expectativa em relação ao nome das instituições. E com relação ao conteúdo do curso também teve essa expectativa de eu suprir... vamos chamar um hiato, um *gap*, em português é um hiato, um vazio ali, que é como levar a tecnologia, como levar conhecimento, raciocínio dessa área de computação para a sala de aula, para a formação do professor, o docente, né. Então, eu tinha essa expectativa de que a parte conceitual do curso me oferecesse meios, mais recursos pra isso. Então, eu tinha essa expectativa. (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

[...] Minha expectativa nesse curso é tomar contato com quem pesquisa e faz nessa área e me atualizar com as tendências de evolução da integração academia-prática...). (Ribamar, participante de 2018/ Narrativa digital produzida no início do módulo Desenvolvimento de Competências Interdisciplinares com o Raciocínio Computacional para Professores da Educação Básica em 2018)

Ribamar menciona que suas expectativas estavam ancoradas em dois aspectos: os nomes das instituições de ensino que iriam promover as atividades

formativas, como também, o conteúdo que ia ser ministrado, o qual ia de acordo com suas necessidades e interesses formativos da época. Além disso, vemos na fala dele, ao iniciar o módulo em 2018, a sua busca em ter contato com pessoas que faziam pesquisas na área do módulo que ele estava iniciando e aponta a vontade de dar continuidade aos estudos após a conclusão do curso de Pedagogia.

Eu faço até hoje, é uma *network*. Eu acho que você aprende muito com o parecer das outras pessoas. Por isso que eu considero o fórum espetacular. Se você sabe direcionar aquela conduta. Por isso que eu falo da participação de um tutor realmente, que consiga mediar a formação, pra não pra qualquer pessoa colocar qualquer parecer só pra estar presente. Então, eu acho que é uma *network*. Você conhece profissionais de outras áreas, de outros locais, que você nem imaginava; desenvolvimento mesmo, *network* e flexibilidade, pra mim é o ponto chave. (Sandra, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Sandra destaca o valor da troca entre os pares e aponta o fórum como um espaço articulador dessas vivências quando é bem estruturado e conduzido. Ela também aponta a rede que pode ser estabelecida por profissionais de áreas distintas e de outras realidades que podem agregar nesse intercâmbio de conhecimentos e aprendizagens.

Ao relembrares suas expectativas na ReAD, os participantes, ainda na realização dos cursos de licenciatura, demonstraram aspectos relativos ao início da docência e ainda apontam o compromisso e a preocupação que eles tinham com sua formação e atuação docente tanto no estágio quanto em futuras práticas docentes. Vemos que a proposta das atividades formativas os incentivou a investirem em suas aprendizagens à docência para além das disciplinas vivenciadas na formação inicial. Nesse sentido, Souza (2012, p. 39) reflete que os futuros docentes devem aprender conhecimentos que os possibilitem “saber agir diante das situações complexas de ensino compreendendo a diversidade de necessidades e de condicionamento da educação”.

As falas dos participantes e o momento na formação inicial que se encontravam demonstram um período de transição entre a formação e a profissão que é tão importante “no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino” (Nóvoa, 2019, p. 201). São muitos os sentimentos, as necessidades e, claro, as responsabilidades que remetem ao trabalho docente e por isso é fundamental fortalecer a formação profissional dos professores em exercício, e, claramente, dos futuros docentes. A troca de experiências, que foi tão enfatizada pelos

participantes, aponta essa intenção de conhecer a futura realidade a partir das perspectivas dos próprios professores em exercício, tanto os iniciantes quanto os experientes. Sendo assim, a proposta da ReAD ancorou-se nessa ideia de troca de vivências entre os demais integrantes, na promoção de “um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Nóvoa (2017) defende um novo lugar de acolhimento, escuta, integração e colaboração na construção coletiva de uma formação docente significativa e intencional, “numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1115). Para o autor, esse lugar precisa ter uma proposta que vincula diferentes realidades e experiências com entrelaçamentos formativos valorizando os conhecimentos e experiências dos envolvidos, com a presença da profissão, de fato, no momento de formação de novos professores, com colaboração e respeito mútuo por meio de encontros que promovam sentidos coerentes frente às diferentes questões cotidianas e complexas que os professores enfrentam durante o exercício profissional. Para o processo de formação, Nóvoa (2017) destaca que essas características são cruciais, pois concede

[...] igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (Nóvoa, 2017, p. 1117).

A atuação docente construída constantemente pelo professor se dá por diversas referências como a trajetória acadêmica, o contato com ambientes educacionais de forma ativa, conhecimento e interação cultural e social (Cunha, 1997). Nesse sentido, a interação, a troca de experiências e reciprocidade foram aspectos propositais e imprescindíveis na idealização da ReAD e das ações

formativas apresentadas e promovidas. Como mencionado pelos participantes, foi uma oportunidade dentro do caminho da formação inicial para aprender mais sobre a docência a partir das vivências dos outros professores, ou melhor, com outras pessoas diferentes, de lugares diferentes, com múltiplas compreensões e visões de vida distintas que se encontraram em um lugar comum para a partilha e socialização da profissão docente, aproximando realidades da vida profissional que logo os licenciandos iriam lidar — ou já estavam lidando — em suas práticas pedagógicas como profissionais (Sarti, 2009).

4.3 Recordações e reflexões: a docência nas ações formativas da ReAD

[...] no começo da tarde eu fiquei pensando assim: “[...], não vou lembrar de nada! Por que não fizeram essa pesquisa antes? Cinco anos depois é muito tempo, a gente esquece as coisas”. Mas, será que esquece tanto?! Acho que o que é significativo fica. Ficam marcas, ficam algumas coisas. E acho que agora eu já mudei de ideia. Talvez, cinco anos depois tenha sido um tempo legal para amadurecer, para refletir sobre as coisas [...]
(Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Para iniciarmos esta seção, a fala de Luanna versa sobre suas reflexões após revisitar as suas palavras, interações em fóruns e atividades realizadas quando participou da ReAD em 2017 e 2018, as quais, ao apreciá-las, reconhecemos como pertinentes para evidenciar na investigação o que vamos apresentar e analisar nesta seção. Assim como ela diz, o que é significativo fica, marca (Larrosa, 2002). É com essa perspectiva que vamos abordar as memórias das³⁸ participantes e discutir acerca das suas reflexões sobre as experiências vivenciadas durante a realização dos módulos na ReAD. Ao reverem suas interações no AVA, troca de mensagens nos fóruns, atividades realizadas e reflexões feitas sobre a docência, as participantes tiveram a oportunidade de rememorar a sua participação e refletir sobre elas com reafirmações e ressignificações sobre o que passou e marcou durante a experiência na ReAD, tendo como foco de discussão as reflexões e característica da docência, a escolha da profissão e sobre planejamento e avaliação.

O módulo sobre o início da docência foi abordado nas ofertas de 2016 e 2017 e foi proposto a elaboração de um texto sobre as memórias, os dilemas e as expectativas sobre esse momento da carreira. Os(as) licenciandos(as) foram

³⁸ Nesta seção, vamos nos referir no feminino, pois todas as recordações do percurso formativo na ReAD foram feitas por participantes do gênero.

orientados a escrever um relato sobre as primeiras experiências de estágios vivenciadas por eles. Nesse relato, deveriam apresentar o contexto da escola e o perfil da turma. Ao revisitar as memórias, eles podiam narrar os sentimentos, as dificuldades, as alegrias, bem como as parcerias e apoios que tiveram e também aqueles que gostariam de ter tido. A seguir, um trecho da narrativa escrita da participante Brenda:

[...] Considero de extrema importância este contato com a escola durante o curso de graduação em Pedagogia, pois, estamos tendo a oportunidade de conhecer a realidade e o cotidiano das escolas, bem como temos a possibilidade de compreender a docência na prática. Pude perceber durante o período de convívio com a professora e tutora regente o quanto nós adultos temos influência sobre a visão que estas crianças terão sobre as suas vidas e como elas podem nos surpreender com sua inteligência e criatividade. [...] A professora sempre se mostrou muito próxima às crianças e preocupada em atender todas as suas necessidades (desde as mais simples até as mais complexas). Em todas as suas ações e palavras foi possível sentir o carinho, o respeito, o cuidado e toda a afetividade que ela tem por cada um deles. E o contrário também acontece, pois, é notável o carinho, o respeito e a afetividade que as crianças têm pela professora. É uma relação recíproca e alicerçada no diálogo. [...] me identifiquei com a personalidade e com as práticas adotadas pela professora e tutora regente. As aprendizagens durante o estágio supervisionado foram enriquecedoras, pois corroboraram para ampliar minha visão sobre a docência, oferecendo a oportunidade de perceber que de fato o amor, o carinho, a compreensão e o respeito têm um poder imenso e se forem devidamente incorporados em nossas práticas como docentes, podem transformar a vida de todas as crianças que nos serão confiadas. (Brenda, participante de 2016/ Narrativa digital produzida em 2016 como tarefa do módulo)

O relato de Brenda em 2016 sobre o estágio experienciado durante a graduação traz pontos cruciais para a sua formação e compreensão sobre a docência na prática, como ela mesma cita. Ela descreve a convivência e a postura da professora regente com os alunos e de como isso era fundamental no cotidiano escolar. Brenda logo se identificou com a professora pela sua maneira de conduzir a rotina com os alunos e refletiu acerca das vivências no estágio supervisionado como aprendizagens enriquecedoras que ampliaram sua visão sobre a docência e suas práticas por meio do amor, carinho, compreensão e respeito.

Ao reler suas impressões feitas sobre o estágio supervisionado quando cursava Pedagogia, Brenda faz destaques acerca desse momento tão significativo para ela:

Eu continuo me identificando, porque esse estágio foi um divisor de águas pra mim. Não que eu não imaginasse que criança e carinho fosse algo que fizesse sentido, mas ali eu pude perceber o quanto pode fazer diferença não só na aprendizagem como na relação professor e aluno. E aquela professora me ensinou muito mais do que ela imagina. Porque a gente, assim, quando vai pro estágio já vai avisada assim: “tome cuidado com as críticas”. Tem toda essa situação que eles orientam a gente. E eu, cheguei assim... e a gente se deu tão bem! Eu não tinha nada para criticar. Existiu toda essa preocupação dos orientadores com as críticas, tomar cuidado com o que falar, e não fez parte da minha realidade. [...] Era uma professora que falava baixo, ela não gritava, sempre falando baixinho com as crianças. Até a hora de dar bronca, sabe? Foi assim uma experiência muito rica para mim. [...] isso me moldou como profissional hoje. Lógico que a gente não é perfeito, mas a todo momento, virou meu ponto de referência essa professora. Ela virou meu ponto de referência. Então, sempre que eu vou fazer alguma coisa, alguma escolha para algum aluno meu, eu penso nela [...]. Depois da experiência do estágio com aquela professora, foi uma coisa que me marcou muito. A forma como ela lidava com as crianças. Porque a gente cresce, pelo menos eu cresci assim no meio de uma família muito amorosa, mas também muito autoritária. [...] quando eu tive esse olhar, tive essa experiência de olhar pra criança e perceber que a opinião dela tem que ser considerada. Que existem outras formas de educar que não seja se impondo dessa maneira agressiva. Então, eu achei isso muito bonito. E eu decidi que queria aquilo pra minha vida. Então, acho que é por isso que a afetividade é tão importante pra mim. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda reafirma sua compreensão compartilhada na ReAD sobre o estágio e reflete o quanto a experiência foi significativa e influente. Ela destaca os ensinamentos adquiridos pela convivência com a professora regente e de como a relação construída com ela foi marcante e resultante em sua postura profissional hoje em dia. Como mencionado, Brenda se identificou com a professora pelo trato com as crianças e condução da rotina escolar e se tornou uma referência como modelo de professora para ela.

A reflexão de Brenda sobre o episódio durante o estágio também revela motivos pessoais relacionados à afinidade com a professora. Ela menciona que cresceu em um ambiente familiar muito amoroso, porém muito autoritário e a experiência com a professora mostrou a ela as possibilidades de ensinar de forma respeitosa, amorosa e considerando as opiniões, demandas e vontades dos educandos.

A partir daquele estágio, Brenda decidiu que queria conduzir suas práticas pedagógicas a partir da afetividade (Nóvoa, 2023) em uma perspectiva de valorizar aspectos afetivos nas formas de ensinar e aprender que nascem de reflexões pessoais acerca do autoritarismo vivenciado em sua criação. Nesse sentido, ela

preocupa-se com sua postura profissional para não reproduzir condutas que poderiam ter sido diferentes em sua infância. Oliveira (2011a) evidencia que o estágio é um período em que os futuros professores rememoram suas vivências como estudantes na vida escolar e buscam ressignificar modelos e abordagens de ensino experienciados à época. Ademais, a autora destaca que:

Ao narrar essas experiências, confrontando suas escolhas quando se colocam no papel de professores em um processo de construção e de tomada de consciência de seus saberes, os futuros professores começam a assumir uma postura de autonomia frente ao próprio processo formativo. Percebe-se os indícios dessa autonomia, por exemplo, nos momentos em que se contrapõem aos modelos negativos e indicam com clareza novos pressupostos e objetivos de aprendizagem, novas estratégias diferentes do que foi experimentado na própria vida escolar (Oliveira, 2011a, p. 243).

Brenda nos traz um relato muito potente sobre o estágio supervisionado durante a formação inicial como uma experiência marcante que, no caso dela, foi enriquecedora e muito positiva. Os relatos de Brenda demonstram como as experiências ensinam e como podem ser preponderantes para a construção do profissional docente. Ela teve uma vivência instrutiva com a professora regente que culminou na postura que gostaria de ter como profissional e compreendemos como uma fonte de aprendizagem da docência (Tancredi, 2009).

No caso da Brenda, o contato com o cotidiano real da docência resultou em aprendizagens do que ela queria e poderia ser em sala de aula como profissional e suas reflexões relatadas revelam que de fato o estágio supervisionado foi uma atividade formativa bem sucedida. Gatti *et al.* (2019, p. 232) ressaltam que os estágios devem “possibilitar experiências de socialização profissional que auxiliem os estagiários a elaborarem um ponto de vista pedagógico sobre a escola, o ensino e os alunos”.

Cláudia relê a sua narrativa escrita em 2017 na ReAD, como podemos ver no trecho a seguir:

O meu primeiro estágio foi desenvolvido na escola em que me formei no ensino médio, então quando cheguei para conversar com a diretora, para que ela me permitisse estagiar, foi uma surpresa pra ela, senti dela uma felicidade muito grande e logo percebi, receberia muito apoio da parte dela. E no decorrer do processo de estágio, isso aconteceu de fato. [...] Fui muito bem recebida pelos funcionários da escola, sempre muito atenciosos, preocupados com o meu bem estar.

Tanto que quando finalizei as observações do pátio da escola, o próximo passo era observação da rotina da secretaria, tive até mesmo uma mesa disponibilizada pra mim, isso me deixou muito feliz e cada vez mais motivada a dar o meu melhor. [...] O meu segundo estágio, do total de três, também foi desenvolvido nessa escola, e mais uma vez tive um apoio muito grande, o que me deixou mais uma vez muito feliz. Neste as observações deveriam ser feitas dentro de sala de aula, então eu teria um professor, no meu caso uma professora, a qual acompanharia durante as aulas de Física, poderia auxiliá-la caso precisasse de algum material, ou propor a ela algum experimento, mas nenhuma aula de regência propriamente dita. Confesso que nessa etapa começou a cair minha ficha, afinal, foi no mesmo período que comecei como professora eventual na rede municipal. Ansiedade e nervosismo sempre marcavam presença. Sinto que da parte dos alunos, quando entro em sala de aula hoje, como professora eventual, existe um certo receio, misturado com curiosidade do tipo: “É ela mesmo a nossa professora?”, “Mas quantos anos você tem?”, “Puxa, eu sou mais alto que você!” Frases como essas são bastante frequentes, sinceramente, já me incomodaram mais, mas hoje levo na brincadeira. (Cláudia, participante de 2017/ Narrativa digital produzida em 2017 como tarefa do módulo)

A narrativa de Cláudia traz suas memórias durante o estágio que foi realizada na escola em que ela fez o ensino médio, o que facilitou o seu ingresso e reinserção nesse contexto em outra perspectiva: como futura professora. Ela recebeu apoio e muito incentivo da diretora e dos demais funcionários da escola durante o estágio que foi muito importante para ela se sentir à vontade no espaço escolar que, mesmo já sendo conhecido por ela, era observado e analisado sob um outro olhar, um outro prisma, com enfoques profissionais de uma professora em formação (Oliveira, 2011a).

O relato de Cláudia também evidencia o seu início como professora eventual³⁹ e os sentimentos de ansiedade e nervosismo que marcaram esse ingresso que se configura e se justifica pelo processo de transição de quem era aluna e passa a ser professora (Huberman, 1995), como também a reação dos alunos de tê-la como professora.

Ao rever seus escritos, Cláudia faz as seguintes considerações:

[..] parece que eu volto para esse sentimento, sabe? Porque de fato, começar a estagiar pra mim foi um momento muito importante, foi muito marcante porque - de novo, estava naquela incerteza lá da minha vida, nas inseguranças - e tive um apoio muito grande da escola, muito grande, como a diretora já tinha sido minha diretora a

³⁹ De acordo com Passos *et al.* (2005, p. 54) são professores “que ministram aulas na condição de professor substituto, que no Estado de São Paulo [...]. Professores eventuais são aqueles que não possuem vínculo com a escola, mas ficam à disposição dela, aguardando a ausência de um professor efetivo.”

vida toda, então ela me conhecia, sabe? [...] ela depositou em mim uma confiança que eu não tinha em mim, sabe? Ela falava: “você vai ser muito boa, você precisa fazer isso, você precisa fazer aquilo, presta atenção nisso, presta atenção naquilo. Olha, agora parece chato, mas preenche os documentos certinhos do estágio...”. Então, isso me deu uma confiança, assim, não que eu saí a pessoa mais confiante do mundo, mas eu saí assim muito, muito melhor comigo, sabe? [...] com muito mais certeza que eu ia saber fazer dar certo. [...] Então, eu me senti contemplada nesse ambiente, sabe? [...] senti que eu podia fazer parte daquilo, que faria sentido eu fazer parte daquilo, sabe? Então, e lendo isso tudo agora me faz voltar esse sentimento de “caramba, olha, parece que eu sempre tive um lugarzinho especial nesse lugar que eu ocupo hoje, sabe? Desde o começo eu me senti contemplada, abraçada, acolhida por esse local”. E eu ainda me sinto hoje, é onde eu consigo me desenvolver, onde eu consigo ser professora. Sou a melhor professora do mundo? jamais serei, jamais, mas eu acho que a gente reconhecer esse processo da gente, reconhecer que a gente dá o nosso melhor, reconhecer que a gente está em um ambiente para se desenvolver cada vez mais e sentir motivado por isso, é um negócio assim absurdo, é de outro mundo. A gente trabalhar com esse sentimento é maravilhoso, tem os desafios? lógico, muitos, alguns a gente não dá conta nem de resolver. Mas, estar nesse ambiente onde possibilita e possibilitar isso para outras pessoas, que são os nossos alunos, eu acho que é fundamental para que a nossa profissão aconteça, sabe? A gente acreditar na profissão, estar à vontade com ela, porque a gente precisa crescer, porque a gente precisa aprender é revolucionário para os nossos alunos que estão ali pra aprender, para crescer, para amadurecer. Então é um crescimento que a gente faz assim em conjunto. Nossa, muito obrigada por esse momento, foi maravilhoso, adorei. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

As reflexões de Cláudia apontam reafirmações sobre o quão importante foi todo o apoio recebido durante o estágio e como possibilitou a ela confiança em si mesma, confiança no trabalho que poderia realizar como futura profissional. Com sua fala entusiasmada e madura, compreendemos o quanto um ambiente acolhedor e motivador é valioso e faz a diferença nas práticas pedagógicas, como também faz sentido para o professor estar e se desenvolver profissionalmente a partir do acolhimento e suporte (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2023). Outro aspecto evidenciado por Cláudia é de como esse conjunto de fatores positivos e colaborativos que fazem parte do processo do ensino podem favorecer melhores processos de aprendizagem para os alunos.

Após a realização da atividade em 2017, Cláudia recebeu um *feedback* da tutora do módulo que ela cursava:

Um aspecto que se destaca no seu relato é o início da carreira como docente eventual, ainda cursando a graduação. Embora seja, de fato, um acúmulo de tensões e responsabilidades, é uma excelente oportunidade de adentrar a docência ainda com o apoio da instituição onde estuda e utilizar-se dessa possibilidade para aprender ainda mais. Assim, retomo aqui o seguinte trecho de seu relato: “*Confesso que nessa etapa começou a cair minha ficha, afinal, foi no mesmo período que comecei como professora eventual na rede municipal. Ansiedade e nervosismo sempre marcavam presença*”. Você evidencia a tensão vivenciada, mas, ao mesmo tempo, afirma que “*a ficha começou a cair*”. Seria interessante pensar: que ficha é essa? O que essa expressão significa nesse momento? (*Feedback* da atividade feito pela tutora do módulo e enviado para Cláudia em 2017)

Ao ser questionada sobre que ficha começou a cair à época, Cláudia responde que:

[...] Eu acho que a ficha, no momento que eu escrevi isso, era entender sobre a escola, sobre o que é a escola, sobre o funcionamento da escola, sobre a parte da disciplina de Física no currículo. Hoje, eu acho [...] que fazer essa ficha cair, seria entender o ser professor mesmo, sabe? a conviver em sala de aula, a entender como são as dinâmicas de sala de aula, porque assim, o que você faz em uma sala é evidente que você não faz na outra, às vezes, uma forma como você aborda um assunto para um aluno, é diferente a qual você faz com outro aluno. Então assim, hoje eu acho que essa ficha que começou a cair, foi sobre ser professor, sobre o trabalho do professor, sobre essa dinâmica da escola, da sala de aula, dos personagens que compõem esse cenário. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

A resposta de Cláudia evidencia o seu processo de socialização profissional docente, ou seja, o seu início na carreira e que mesmo ainda na licenciatura, ela teve a oportunidade de ingressar na docência assumindo os compromissos e demandas da profissão (Nóvoa, 2023). Além disso, Cláudia descreve diversos aspectos que são cruciais para o exercício docente da base de conhecimento para o ensino (Shulman, 2015) que são: o *conhecimento do contexto educacional* quando menciona o funcionamento da escola, o *conhecimento do conteúdo* quando ela cita a disciplina de Física no currículo, o *conhecimento pedagógico geral* quando ela destaca a dinâmica da escola, da sala de aula e a comunidade escolar e o *conhecimento pedagógico do conteúdo* quando ela exemplifica sobre o que é feito em uma sala é diferente em outra, a abordagem com um aluno é diferente com um outro aluno. Nessa perspectiva, compreendemos uma concepção coerente e concisa do trabalho docente por parte de Cláudia que de forma intrínseca ressaltou elementos fundamentais da prática profissional.

Ao recordarem seus percursos, Brenda e Cláudia trazem reafirmações do que escreveram quando participaram da ReAD, além de reflexões justificadas e amparadas por compreensões amadurecidas sobre a docência, corroborando os caminhos que já se apresentavam à época.

Depois da escrita da narrativa do estágio, a equipe da ReAD organizou um fórum de discussão para os participantes discutirem as características do início da carreira docente, considerando as contribuições teóricas do campo de formação de professores e relacionando-as às próprias experiências. Para fundamentar as reflexões, a equipe indicou e disponibilizou o texto *Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos* (Lima et al., 2007).

Cláudia, ao participar do Fórum relata uma situação diferente as quais havia experienciado anteriormente:

Eu estou no período de realização de estágios na minha licenciatura e este semestre decidi, depois de muita insegurança, indecisão e receio que mudaria a escola a qual realizaria o meu estágio. Depois de longos dias de apreensão fui até a escola que pretendia realizá-lo, a única escola particular da cidade em que moro, fui bem recebida apesar de alguns contratempos. Para a coordenadora da escola expliquei as minhas pretensões, opiniões, quantidade de horas do estágio, tempo para conclusão, enfim as características gerais do estágio e durante a conversa soube que nunca houve um estagiário nesta escola, fiquei com a pulga atrás da orelha, mas por que será?? [...] Passada uma semana a coordenadora entrou em contato pelo meu celular e pediu para que eu enviasse toda a documentação que deveria ser preenchida, para que a dona da escola pudesse avaliar [...]. Disso já fazem quase duas semanas e nenhum retorno, espero estar enganada, mas acredito que o máximo que receberei será uma resposta negativa. Fico particularmente sentida com essa situação, não apenas pela possível resposta negativa, mas principalmente pela falta de valorização do futuro professor, falta de esforço para que ele se desenvolva. Posso estar enganada em relação a posição da escola, e espero que esteja, mas o sentimento é realmente esse! (Cláudia, participante de 2017/ Narrativa digital produzida no Fórum “características do início da docência” em 2017)

Cláudia narra sua tentativa de realizar um dos estágios em uma escola particular de sua cidade. Ela conta todo o processo que o licenciando faz para realizar o estágio e suas impressões ao longo de sua investida que não teve o desfecho desejado. Cláudia demonstra a sua insatisfação e frustração acerca do episódio e faz novas reflexões sobre o ocorrido.

Eu acho que é de fato essa falta de interesse pelo apoio ao professor iniciante. Assim, a gente precisa falar um pouco sobre o contexto da minha cidade também. Eu moro numa cidade de 25.000 habitantes, é uma escola super pequena, [...] a única escola particular da cidade. Então, eu acho que eles sentiram, quando eu fui pedir estágio, é que, talvez, eu não estivesse preparada para ter o privilégio de viver naquele espaço, sabe? Hoje, assim, olhando pra escola, eu acho que talvez hoje eu tivesse um espaço, sabe? Mas, por que aqui na minha cidade eu já construí um pouco do que eu sou. As pessoas já sabem que eu sou professora de Física [...] da escola estadual que eu trabalho hoje. As pessoas conhecem o meu trabalho, de longe, de perto, varia claro. Mas, então eu acho que hoje seria uma posição diferente, mas, não adianta de hoje ser uma posição diferente, tem que ser uma posição diferente para apoiar o professor iniciante lá. Eu ainda sou professora iniciante, tenho 4 anos de experiência em sala de aula. Mas, aquela professora lá que estava saindo da formação, terminando a graduação, sabe. Eu acho que um olhar com mais atenção para esses professores e para essa Cláudia do passado, acho que faria toda a diferença. Para mim hoje, acho que faria. Mas, é bom receber uns não na vida, mas, eu acho que faria muita diferença para a escola sabe, também. Não que eu fosse lá revolucionar, não! Mas, para que a escola tivesse a oportunidade de vivenciar um recém formado, sabe, ou um professor em formação. [...] Hoje eu considero isso importante na escola em que eu trabalho, que é maior, que tem uma quantidade maior de alunos, de professores, uma variedade maior, uma diversidade maior [...] (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

As reflexões de Cláudia trazem discussões importantes sobre as primeiras experiências docentes. Acerca do episódio ocorrido, ela se refere à falta de apoio ao professor iniciante, no caso dela em formação à época, e abre as possibilidades de justificar o retorno negativo que recebera da escola particular que almejava realizar o estágio. Ela defende a necessidade do suporte aos licenciandos e professores iniciantes por parte das instituições de ensino na participação da formação docente e nas trocas de experiências que podem surgir com a dinâmica e a diversidade com esse envolvimento. A fala de Cláudia versa sobre a compreensão do processo de aprendizagem que a docência se configura, na atividade contínua da prática, das vivências, das necessidades e desafios que o cotidiano escolar demanda (Tancredi, 2009; Vaillant; Marcelo, 2012). Gatti *et al.* (2019) destacam os desafios do estágio supervisionado:

[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e, historicamente, constitui um desafio para as instituições de formação e para as escolas da educação básica que

recebem os estagiários. Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos. [...] Há dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo: (i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor (Gatti *et al.*, 2019, p. 229).

A autora explica acerca dos desafios e dificuldades do estágio e da participação do licenciando nessa condição que podem ser significativos ou não. O episódio relatado por Cláudia pode estar relacionado à falta de compreensão por parte da escola na importância do seu papel na formação de novos professores, como também de entender que a aprendizagem da docência é um processo e ter o contato real com a profissão ainda na formação pode aprimorar práticas e auxiliar o início da docência dos futuros professores (Huberman, 1995). Como exemplo, lembremos da participante Brenda, que teve a sorte de encontrar nessa etapa do curso um modelo do que ela acreditava como profissional e a professora regente se tornou uma referência para ela. A fala de Cláudia nos traz a necessidade de fortalecer a compreensão da presença do outro na aprendizagem da docência, na construção da identidade e da prática profissional que cada professor precisa compor ao longo de sua formação e carreira (Tancredi, 2009; Nóvoa, 2023).

Em resposta ao seu desabafo, a participante recebeu uma devolutiva da tutora sobre o episódio relatado:

Cláudia, imagino que deve ter sido muito frustrante para você, mas ainda não lhe foi dado um “não” definitivo, então espere, mas já tendo em vista outra possibilidade caso não dê certo nessa escola. Isso é muito comum em relação aos estágios, muitos estudantes vivenciam isso. Essa situação pode sinalizar dois aspectos. Há escolas que não dão abertura a estagiários mesmo, pois não querem outras pessoas presentes na sala de aula. Mas esses casos não são a maioria. Muitas escolas acabam optando por não receber estagiários, devido a experiências anteriores, em que os estagiários não deram o devido retorno das aprendizagens que tiveram, ou ainda devido à postura de superioridade de muitas instituições de ensino superior, que adotam uma postura de julgamento do professor que abre as portas de sua

sala aos alunos. Há um texto, escrito por Flávia Sarti, muito interessante! Ele se chama “**O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações**”. Nesse artigo, ela discute essa relação entre professores, instituições de ensino superior e poder público (sistemas de ensino). Recomendo! (*Feedback* da tutora em resposta à postagem de Cláudia no Fórum: características do início da docência em 2017)

Cláudia parece ter encontrado na ReAD o suporte para relatar o ocorrido e expressar os sentimentos provocados por ele, recebendo um retorno da tutora com argumentos de possíveis razões sobre o que aconteceu na tentativa de assistir a participante de forma acolhedora. O comentário da tutora demonstrou apoio à participante em um momento importante de sua formação inicial, com esclarecimentos na tentativa de prestar suporte e amenizar frustrações em decorrência do que aconteceu (Gatti *et al.*, 2019). Além disso, a tutora recomenda um estudo para Cláudia conhecer e compreender mais ainda essa relação entre o sistema de ensino e as instâncias de ensino superior no destaque a formação docente.

Depois das discussões nos fóruns sobre as características do início da docência, as participantes foram direcionadas a assistirem dois vídeos para continuar as reflexões e diálogos sobre o tema. Após assistirem, as participantes tinham que acessar os fóruns e comentar sobre a escolha da profissão, levando em consideração as expectativas, o início da docência, as dificuldades em relação ao ensino de conteúdos, ao planejamento, às relações na sala de aula e na escola e outros aspectos que julgassem importante e que os vídeos tenham suscitado. E claro, sempre interagindo com os colegas com questionamentos, sugestões e complementações.

Diana, ao reler suas considerações sobre a sua relação com a profissão, firma sua escolha de forma entusiasmada:

Sempre foi meu sonho! Sempre foi. Eu me formei em 2017 com 36 anos. Mas quando eu tinha 18 para 19, quando eu terminei o Ensino Médio eu iniciei a graduação fazendo Letras. Só que era uma universidade privada, e eu trabalhava pra ajudar em casa, enfim, tinha todas essas questões. E eu não consegui concluir. Fiz até a metade do curso, tive que parar tanto por questões de tempo no trabalho quanto por questões de grana [...], trabalhei de tudo no decorrer desses anos, dos 18 até os 30 e poucos. Quando apareceu essa oportunidade da Universidade Federal de São Carlos, que aí foi a Pedagogia, foi assim, realmente, a oportunidade de voltar num sonho que estava lá atrás, que por questões práticas da vida não pôde ser realizado. [...] E assim: foi um sonho mesmo. Eu fiz essa graduação

até mais que o mestrado [...]. Eu fiz com uma entrega tão grande, que assim, eu não tenho palavras pra descrever o que foi aquilo. O quanto eu me entreguei, o quanto me dediquei, o quanto eu tinha certo o que eu queria. [...] A sala de aula mesmo era um sonho, e se concretizou, e hoje é assim, pra mim: eu não tenho dúvida da escolha que eu fiz! Não tenho dúvida nenhuma! [...] eu estou muito satisfeita na minha profissão, tem vários problemas, acho que deveríamos ser mais valorizados, em todos os sentidos, inclusive financeiramente, mas eu não me arrependo da minha escolha. A minha escolha foi por vários motivos, um deles o desejo mesmo de ser professor. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana narra com muita aspiração o seu percurso para se tornar professora e suas reflexões por ter conseguido realizar esse sonho. Ela diz que teve que interromper a sua empreitada na formação inicial porque trabalhava para ajudar em casa e, por conta disso, não dispunha de tempo para estudar. Ao aparecer a oportunidade de fazer uma graduação EaD por uma universidade pública, viu a chance de concretizar o seu objetivo (Pereira, 2021). Ela fala da intensidade que foi caminhar até realizar o seu sonho, de como foi importante em sua vida e o quanto desejava se tornar professora. E após conseguir concluir o curso e iniciar a sua carreira docente, avalia sua escolha de forma acertada e demonstra satisfação mesmo com os desafios da profissão.

A participante Amanda também revê os seus escritos em um Fórum da ReAD:

Atualmente trabalho em uma loja de calçados, em minha cidade, (interior de São Paulo). Infelizmente não atuo na área ainda, porém por meio da disciplina de estágio pude ter este contato direto com a rotina de um docente. E vejo que quando é exercida com amor e dedicação é algo muito gratificante. Principalmente vendo a evolução que a criança tem durante o ano. Saber que você (docente) será sempre lembrado na vida do estudante por ter ensinado ele a escrever e ler as primeiras palavras. O que fez eu não estar na área da educação, é a não oferta de estágios remunerados em minha cidade. Mas se tivesse com certeza eu tentaria, pois é algo gratificante e também já estaria tendo experiência sobre minha futura profissão. (Amanda, participante de 2016/ Narrativa digital produzida no Fórum de apresentação)

Depois de ler suas palavras no ano de 2016, Amanda continua a contar a sua história e as decorrências de sua vida profissional após a realização da ReAD e, conseqüentemente, a conclusão do curso superior.

[...] trabalhei em uma loja de calçados até o ano passado, até maio do ano passado. Trabalhava bastante, não tinha vida praticamente, só

trabalho, aí o ano passado eu tive a oportunidade de ir pra Educação. Não trabalhei na minha cidade, trabalhei na área de Educação Especial, que é uma área que eu gosto, viajava todos os dias, mas mesmo viajando era gratificante pra mim, porque eu gostava demais. Aí, tinha muita vontade de trabalhar na minha cidade, porque eu sempre falei que queria estudar, entrar na Educação da minha cidade e transformar vidas, assim como a minha foi transformada. Aí no início deste ano eu fui convocada pra vir trabalhar na Educação Infantil como professora auxiliar. Aí trabalhei até setembro, aí em setembro fui convocada pra ir pra outra área dentro do meu município, que é Artes. Então, eu não imaginava o meu eu lá do passado, não imaginava... hoje tudo o que aconteceu, mas continuo pensando que é gratificante ter a oportunidade de ensinar alguém, independentemente de ser uma criança ou adulto, principalmente ler porque ler transforma o mundo, a sua visão, seu autoconhecimento, sua crítica, de forma como cidadão pensante, é gratificante você ver assim, que por mais que hoje em dia o papel do professor na sociedade não seja tão valorizado, para muitas crianças e para muitas famílias, eles te vêem como alguém assim... é até bonito de ver a admiração que muitos têm, principalmente aqueles que não tiveram a oportunidade de ter um estudo de qualidade, ou tiveram que largar pra poder ir trabalhar para ajudar a família. (Amanda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Amanda conta com veemência a sua inserção na docência e dos pressupostos e ideais que indicam suas intenções na Educação. Ela ressalta a sua vontade de estudar e se formar para atuar em sua cidade para transformar vidas assim como a dela foi. Ela destaca o quão gratificante é ter a oportunidade de ensinar alguém e os efeitos que a Educação tem na vida dos educandos. Segundo Amanda, mesmo o professor não tendo a valorização que merece por muitos, existe uma parcela que o valoriza, principalmente, aqueles que não puderam concluir os seus estudos.

Oliveira (2017) instiga reflexões importantes sobre os efeitos da Educação e explica que

[...] suas consequências apontam para o futuro, para as novas respostas que serão construídas coletivamente pelos grupos humanos para conduzir suas vidas. Esse papel transformador da educação é fundamental quando pensamos no atual momento histórico, marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, por desigualdades sociais tão profundas (Oliveira, 2017, p. 14).

E essas mudanças podem acontecer na vida dos educandos, como também com os professores, assim como aconteceu com Diana e Amanda que contornaram o rumo de suas vidas por meio da Educação. Elas são egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar na modalidade EaD e mudaram de vida e

trabalho a partir da oportunidade de estudar à distância, que é um meio que apresenta muitas possibilidades (Gatti *et al.*, 2019) e uma delas é

[...] para suprir as necessidades da população que não tem acesso ao ensino superior tradicional, seja por motivos geográficos ou indisponibilidade flexível de tempo, muitas vezes tendo que conciliar suas várias atividades para sobreviver, prejudicando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos (Lopes *et al.*, 2010, p. 193).

Nessa perspectiva, para Diana e Amanda essa modalidade de ensino foi preponderante no acesso, continuidade e conclusão do curso, pois elas trabalhavam e não dispunham de tempo o suficiente para estarem em cursos de formação inicial presencial rotineiramente. Essa oportunidade e possibilidade de formação superior gratuita e acessível ofertada às participantes fizeram toda a diferença em suas vidas. Diana destaca que

[...] a oportunidade de você cursar uma universidade pública, de você ter acesso a ela, de você ter condições de permanecer... isso é o que fez a diferença e o que pode fazer a diferença na vida de muitas pessoas [...] (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Ao rever a sua interação no Fórum de discussão voltado à escolha da profissão com histórias que se aproximavam e outras totalmente diferentes da sua, Amanda fala que

[...] é importante a gente ver também outros lados, né [...] que nem o depoimento de uma mulher que disse que era do setor administrativo, ganhava bem, mas não era feliz. Daí migrou para Educação, ganha pouco, mas se sente realizada. Acho isso interessante, pra gente ver que dinheiro não é tudo. Não adianta nada você estar ali numa profissão, se desgastar, ganhar rios de dinheiro, mas não ser feliz, não sentir prazer, não ver que você é útil na vida de alguém. E de repente, enquanto sua missão é estar em outro lugar, ganhando menos, em relação a dinheiro, a financeiro, mas ganhando muito mais em saber que você é útil na vida de alguém. (Amanda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Amanda destaca a mudança de carreira de uma colega do Fórum que migrou da área administrativa e iniciou na docência. Essa mudança trouxe consequências em relação à remuneração e satisfação pessoal. Sua colega buscava ser útil, se sentir necessária e esse desejo foi mais importante do que uma remuneração elevada. Essa história evidenciada por Amanda se conecta com suas próprias intenções na

Educação, pois ela almeja transformar vidas por meio da sua atuação docente em levar aos seus educandos novas possibilidades de escreverem suas histórias por meio da Educação, assim como a sua foi redirecionada.

Para Luanna, a escolha pela docência foi muito fácil, segundo ela,

[...] desde muito pequena eu queria ser professora. E parece meio romântico falar assim, né: “ai, sempre brinquei de escolinha, sempre gostei de ensinar, então vou ser professora”. Mas é verdade, isso era muito claro para mim. [...] Mas, aí é bem diferente, quando a gente entra. Então, eu lembro, por exemplo, de um professor: “por que você escolheu fazer Pedagogia?” E aí, a maioria, inclusive eu, “porque eu gosto de criança!”. E aí ele falou: “Isso não basta e isso não é justificativa!”. Daí já começou a reflexão, que foi fácil escolher, mas ia ser difícil manter. E ainda mais na nossa realidade, de que ser professor não é nada fácil, e de que gostar de criança é o de menos, no fim das contas. Tem que gostar de pessoas, porque eu vou ter que lidar com as crianças, com os pais das crianças, com meus colegas professores [...] (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Desde muito cedo, Luanna sabia que queria ser professora e até o ingresso no curso tinha uma visão típica sobre a docência. Ela conta que ao iniciar o curso de graduação a sua perspectiva por escolher a Pedagogia foi colocada em questão, fazendo-a refletir sobre a jornada que teria pela frente para acompanhar o curso. Ela reflete sobre sua visão inicial e que o trabalho de professora, em relação ao vínculo que é estabelecido no cotidiano, não se restringe só às crianças. As relações estabelecidas são diferentes até com os educandos que podem apresentar idades e contextos diversos, com os pais ou responsáveis e com a gestão, funcionários e outros professores da escola. Luanna ressalta o caráter relacional que a docência demanda, as interações necessárias para fortalecer e dinamizar o trabalho docente (Nóvoa, 2023).

Outro tema explorado em um dos módulos da ReAD foi o Planejamento e Avaliação, que é um ponto crucial para o trabalho do professor. Os participantes conheceram e analisaram um caso de ensino, relatado por uma professora experiente. A partir do caso de ensino, no Fórum de discussão, os(as) professores(as) e licenciandos(as) tinham que comentar sobre o caso e dialogar acerca de questões propostas pela equipe da ReAD sobre o caso de ensino.

No Fórum, Diana analisou de forma detalhada a vivência da professora do caso de ensino. A seguir, alguns trechos de sua descrição do caso:

[...] O relato da professora Vânia é bem claro e os termos e atividades descritas por ela como exemplo: avaliação diagnóstica, hipóteses de escrita, campo semântico, agrupamentos produtivos, etc. São termos já conhecidos pela maioria dos estudantes de Pedagogia e professores, por esse motivo pude compreender de forma bastante clara. O plano de ensino da professora Vânia, de acordo com o seu relato, se iniciou com a avaliação diagnóstica e essa por sua vez teve como base o plano de ensino do ano anterior. [...] A professora costuma fazer uma leitura diária, utilizando sempre livros de qualidade, com objetivo de desenvolver nos alunos o comportamento do leitor. Desenvolvia atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética sempre utilizando os textos para o ensino. [...] A professora desenvolvia atividades diferenciadas, dentro de um mesmo conteúdo, de acordo com a hipótese de escrita do aluno (pré-silábico, silábico, alfabético, etc). Vânia organizava a sala em agrupamentos produtivos, alunos com hipóteses de escrita próximas sentavam em duplas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de ambos. Em matemática a professora trabalhava os quatro campos: número e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação, as atividades eram propostas através de situações problema e a professora procurava colocar os alunos que não sabiam ler com alguém que sabia para fazer a leitura dos problemas. O processo avaliativo adotado por Vânia é uma avaliação diagnóstica que busca investigar o que os alunos já sabem, quais suas dificuldades para que o planejamento seja moldado tendo como base essas informações, a avaliação neste caso não tem o objetivo de punir ou classificar, mas de nortear e redimensionar o trabalho pedagógico. (Diana, participante de 2016/ Narrativa digital escrita no Fórum de discussão sobre o caso de ensino)

Diana conta que antes dessa atividade não conhecia os casos de ensino como recurso formativo e foi na ReAD o seu primeiro contato com narrativas que elucidam a prática do trabalho docente. Ela comenta o contato que teve com esse dispositivo de formação.

[...] naquele momento, embora os termos em si já conhecidos, ter o contato com o relato dessa professora, além do relato ela traz atividade, [...] para a gente que estava em processo de formação, era um material muito rico. E a gente acaba, aquela coisa assim do conhecer e do saber o que é na prática, o como fazer. Ela conta exatamente como ela fazia atividade, como ela desenvolvia, como ela fazia o manejo da sala. Então, acho que por isso, esse contato naquele momento da formação inicial, no momento dos estágios, ele foi muito significativo por conta do momento da formação e por conta da riqueza do material que a gente teve contato. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana destaca a importância de ter o contato com o caso de ensino e com o relato da professora, principalmente, no momento de formação inicial em que estava.

Ela viu o caso de ensino como um recurso que traz as vivências da prática e que pode contribuir para compreensão do trabalho docente. Segundo Mizukami (2004, p. 46) o contato com os casos pode “ajudar a guiar os professores em seus pensamentos e reflexões sobre o ensino. [...] Os casos são inerentemente reflexivos, transformando experiências vividas em narrativas partilhadas”.

O contato com casos de ensino pode trazer novidades às vivências docentes por ser uma ferramenta formativa essencialmente reflexiva que converte fatos vividos em história compartilhadas para serem estudadas e analisadas (Mizukami, 2004). Gatti *et al.* (2019) refletem a importância de promover na formação inicial a dimensão prática da profissão, com proposições que viabilizem reflexões relacionando teoria e prática. Nesse sentido, os casos de ensino configuram-se como um dispositivo de formação “que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Gatti *et al.*, 2019, p. 187).

A utilização dos casos para aprendizagem da docência possui diferentes propósitos:

[...] (i) podem ser usados como exemplos visando a enfatizar a teoria e priorizar o conhecimento proposicional; (ii) como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos tendo em vista ajudar professores a “pensar como professores” por meio da apresentação de situações escolares que ocasionam situações problemáticas que exigem a identificação e análise do problema, bem como tomada de decisão e definição da ação; (iii) e como estímulo à reflexão enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal permitindo o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (Gatti *et al.*, 2019, p. 198).

Podemos ver o quanto o uso de casos de ensino pode agregar na aprendizagem e formação do professor e a ReAD trouxe como recurso formativo e proporcionou esse contato com fatos corriqueiros da prática docente, promovendo mais uma forma de aproximar o futuro professor ao que será vivenciado durante a sua carreira, principalmente para quem ainda não conhecia, como é o caso da participante Diana.

Como prosseguimento da temática e relacionando-a ao caso de ensino lido, foi direcionada a elaboração de um Plano Semanal de Ensino levando em consideração um planejamento flexível e dinâmico e as informações contidas no relato. A equipe da

ReAD disponibilizou um modelo de quadro para auxiliar na elaboração do plano, assim como textos e vídeos de apoio.

Outra participante, Brenda, ao rever o seu plano elaborado, faz uma avaliação sobre a atividade realizada na ReAD.

Ajudou bastante. Porque na profissão é o que a gente mais faz: plano de aula. E você vai trocando, também. Você vai vendo outros planos de aula, você vai vendo como as pessoas produzem, de que forma, e isso é muito interessante, acho que uma das atividades mais importantes do curso. Que é essa mão na massa, né. Produzir. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda destaca a importância da prática de fazer os planos de aula na profissão e como a atividade a ajudou nesse aspecto. Fusari (1998) explica que:

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. Cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino (Fusari, 1998, p. 47).

O autor explana acerca da relevância e função do planejamento no trabalho docente e como é um processo único, para cada aula, para cada turma específica — diante das realidades, contextos e necessidades — e que demanda uma atenção centralizada do professor. É no planejamento das aulas que se dá o ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem, por isso, ele precisa ser intencional, proposital, ajustável, e construído a partir do conhecimento do contexto onde será projetado e executado para atender o público-alvo em específico possibilitando aprendizagens significativas aos educandos.

Outra característica que Brenda aponta é em relação ao tipo de atividade preparada pela equipe da ReAD, que se atentou para oportunizar tarefas que fossem significativas e exequíveis aos participantes tanto durante as ações formativas ofertadas quanto para futuras práticas dos professores. Compreendemos que o fato de a ReAD proporcionar atividades que fossem ao encontro da realidade docente, feitas com orientação, suporte e com atenção necessária, fez com que a atividade fosse executada e lembrada de forma positiva. Principalmente para aqueles que ainda

não estavam inseridos no contexto da profissão de fato, como era o caso de Brenda. Ela também comenta sobre o *feedback* recebido do seu plano de aula:

Eu acho que o *feedback* vai muito além assim, de você saber a nota que você tirou, se você foi promovido, digamos assim, ou não, pra próxima etapa do curso. Mas, ele te dá um direcionamento daquilo que você precisa melhorar para as próximas atividades. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda salienta a importância do *feedback* como dispositivo formativo, possibilitando a compreensão do que foi solicitado e como esse retorno é relevante para a melhoria das ações docentes com direcionamentos, sugestões e apreciação do que foi feito e do que pode ser executado de uma forma mais assertiva e significativa (Schön, 2000).

Depois da elaboração do plano, os participantes foram orientados a compartilhar no Fórum de discussão, impressões sobre a realização da tarefa com os demais colegas acerca das etapas de preparação do plano e suas finalidades. Luanna, outra participante, relê o *feedback* feito pela tutora do módulo sobre as questões debatidas e relacionadas ao tema do módulo no grupo que ela participara.

[...] Vocês apontam dificuldades relacionadas ao processo de planejamento do ensino. O primeiro aspecto identificado é a dosagem correta do tempo, [...] Luanna faz uma reflexão sobre os planejamentos anuais e a dificuldade em prever tudo o que ocorrerá em um ano. Na verdade, Luanna, anualmente é elaborado um Plano de Ensino, que se diferencia do Plano Semanal em sua funcionalidade. O Plano de Ensino refere-se ao trabalho coletivo para um determinado grupo/série. Deve contemplar os conhecimentos a serem trabalhados pela equipe docente, de modo que o trabalho de determinada série tenha as mesmas metas/objetivos. Garante, assim, uma coerência e articulação nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas, sendo fundamental para a organização e acompanhamento do trabalho escolar. O Plano Semanal já é específico de cada professor e está relacionado à sequência de conteúdos e atividades que ele pretende desenvolver em determinado período, considerando as especificidades de seus alunos. Ele está, portanto, mais relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de uma turma específica, considerando, é claro, o que foi acordado pela equipe para ser trabalhado no decorrer do ano letivo. Em relação às contribuições do planejamento semanal ao trabalho docente, [...] Luanna destaca a contribuição para o processo reflexivo do professor. (*Feedback* da interação no Fórum feito pela tutora do módulo em 2017)

Após a participação e trocas de experiências sobre o Planejamento com os demais colegas do curso, Luanna e os demais receberam da tutora explicações sobre os assuntos suscitados durante as trocas no Fórum. Ao rever o retorno e a contribuição da tutora, Luanna levanta as seguintes reflexões:

Eu achei engraçado porque eu comecei a conversa falando de tempo, da falta de tempo e tudo mais. E aí nessa atividade, há 5 anos atrás, eu já falava de tempo mesmo sem estar inserida ainda. E aí as coisas vão se conectando, e aí se conectam tanto, que agora eu lembrei de uma coisa importante. Eu tinha acabado de fazer uma iniciação científica nessa época. E era sobre documentação pedagógica, e um dos pontos que eu estudei, foi sobre planejamento, sobre reflexão. Então, acho que isso estava tão natural assim de alguma forma pra mim, que mesmo sem estar atuando, eu já tentava pensar sobre isso. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Luanna reflete sobre como destacou o tempo em suas interações no Fórum, o que chamou a atenção da tutora que mencionou em seu *feedback* com explicações para Luanna. A participante fala como o tempo era e ainda é um fator discutível para ela em relação ao planejamento e, claro, ao desenvolvimento do que precisa ser trabalhado. Com o seu relato, observamos como na época a temática enfatizada pela ReAD estava conectada com seus estudos em outros projetos. Podemos compreender que a ReAD proporcionou a Luanna tanto a realização da atividade de construção do Planejamento — onde ela pôde colocar em prática suas leituras, já que fazia iniciação científica — e ter um espaço de discussão sobre o tema com professores iniciantes, experientes, além da intermediação e contribuição da tutora pelo *feedback*, sobre o assunto em questão.

Nesta seção, realizamos a análise de um exercício de rememoração, revisitando os passos dados, os temas e questões exploradas nas ações formativas. As participantes puderam rever uma parte da sua trajetória formativa na ReAD em relação à docência, lembrando e destacando o que ficou marcado ao longo dos anos e que pôde ser refletido a partir da realização desta pesquisa sobre suas experiências nessa rede de aprendizagem.

Na próxima seção, apresentamos algumas vivências profissionais e reflexões destacadas pelas participantes, acionadas a partir das recordações de suas trajetórias formativas na ReAD.

4.4 Perspectivas do exercício da docência: experiências, desafios e compreensões posteriores à ReAD

“[...] será que sempre vou pensar assim? A realidade fica muito longe da teoria? Em que momento devo mudar minhas ideias? Qual a melhor forma de lidar com os alunos? Enfim, são questões que sempre vêm à tona e nos deixam meio que sem respostas, pois, a realidade vivenciada no estágio me mostrou que cada dia é um novo dia, e que tudo o que aconteceu ontem deixa sua marca no hoje para que possamos melhorar nossa prática e nossa postura em sala de aula.”

(Brenda, participante de 2016/ Narrativa digital escrita em um Fórum de discussão em 2016)

As recordações do percurso formativo na ReAD que consideramos sugestivas ao analisarmos os dados para a elaboração dos roteiros das entrevistas trouxeram reflexões e ressignificações às experiências docentes das⁴⁰ participantes que atuam como professoras. A fala de Brenda, destacada na epígrafe da seção, dita em 2016 quando participou da ReAD demonstra os diversos questionamentos da profissão, o dinamismo e os processos inevitáveis que a docência, diante de todas as complexidades e desafios, apresenta.

Esta seção está dividida em duas subseções. A primeira tem o objetivo de analisar as vivências profissionais, os desafios enfrentados e as compreensões do exercício profissional das participantes por meio dos episódios e reflexões da/para a prática docente. A segunda subseção trata, de forma geral, das reflexões sobre mudanças e (re)afirmações acerca da docência após a ReAD.

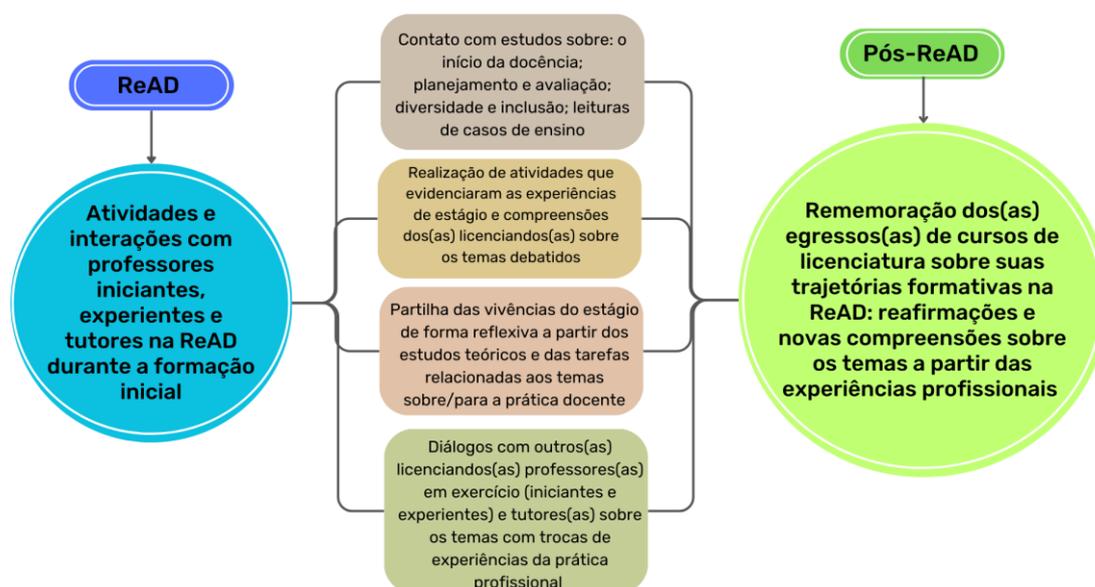
4.4.1 Vivências e desafios profissionais após a ReAD

As considerações aqui mencionadas foram motivadas a partir da rememoração das atividades, da participação e diálogos nos fóruns ao longo da realização das ações formativas na ReAD.

O esquema a seguir demonstra os enfoques que esta seção destaca, como também a perspectiva e a intenção pretendida.

⁴⁰ Nesta seção, vamos nos referir aos participantes da pesquisa no feminino pois as narrativas que compõem esta seção são de professoras.

Figura 7 - Escopo da proposta e dos aspectos apontados para a análise na seção 4.4



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

As indagações apresentadas por Brenda na abertura desta seção, nasceram após acompanhar uma linda história de uma professora iniciante que participou do mesmo Fórum de discussão que ela na ReAD. A professora contara sobre o seu encontro com a docência, sobre a rotina na sala de aula, postura no trabalho docente e, principalmente, a sua abertura de estar em um processo constante de mudanças de ideias, concepções e crenças sobre o seu papel como professora.

Após seis anos, Brenda, ao rever as suas perguntas sem respostas na época, encontra resoluções às suas próprias questões a partir das suas primeiras experiências na docência:

Não vou sempre pensar do mesmo jeito (risos). Acho que a gente vai sempre mudar de ideia, o tempo todo, até porque outras informações vão chegando mais novas, né. A Ciência avança a cada dia, e tudo isso muda muito a nossa forma de ver a criança. A realidade fica muito longe da teoria? Eu acho que não muito! Tem uma certa distância, porque a gente tende a achar que vai ser perfeito, quando a gente está estudando. Mas, eu acho que isso acaba sendo uma certa ilusão nossa [...]. Eu vejo assim, que a UFSCar quis trazer muito essa realidade da sala de aula durante o curso. Então, em muitos momentos eles mostraram pra gente que iriam ter imprevistos. Até eu lembro que tinha uma atividade no curso de Pedagogia onde a gente tinha que lidar com o imprevisto na sala de aula. Também teve a questão de estudar também a melhor forma de lidar com a Educação Especial, quando a gente tem um aluno público-alvo da Educação Especial na sala. Então eu acho que dentro daquilo que era possível, eles vieram

trazendo essas realidades para nós, né? Acho que a gente, às vezes, é um pouco ingênuo de achar que toda vez que a gente planejar uma atividade vai ser bem recebida pelos alunos, que eles vão aprender na primeira tentativa, eu acho que isso é da gente, mesmo. Mas, eu acho que a realidade, no caso a teoria do curso, não fica muito longe da realidade. [...] Em que momentos devo mudar minhas ideias? Eu acho que sempre que você achar necessário, não se prender! Todas as vezes que você achar que não está dando certo, que precisa ser melhorado, seja flexível nesse sentido. A melhor forma de lidar com os alunos? Ainda acredito que seja a afetividade. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda discorre sobre as mudanças necessárias que precisamos ter em nossas práticas a partir das informações que se renovam e podem reestruturar formas de aprender e ensinar. Ela aponta acerca das expectativas que o futuro professor tem antes de ingressar na carreira docente, nas idealizações que podem ser feitas sobre a profissão, sem levar em conta os desafios e complexidades que aparecem de diversas naturezas. Nesse aspecto, ela destaca o modo como o curso de Pedagogia da UFSCar se preocupou em mostrar o que os futuros professores iriam encontrar e ter que lidar na prática profissional, assim como ela exemplifica, com os imprevistos da dinâmica escolar e com alunos público-alvo da Educação Especial e mesmo assim, na sua perspectiva, não é possível prever todas as situações vividas. Sobre mudar de ideias, ela apresenta abertura e flexibilidade para mudar intencionalmente a melhoria de práticas e métodos. Brenda ainda resgata uma característica da docência crucial e importante para ela como melhor maneira de lidar com os alunos: a afetividade.

As reflexões de Brenda levantam questionamentos sobre o processo de iniciação docente. Tancredi (2009) ressalta que:

Por mais que os cursos de formação tenham procurado apresentar aos professores em formação os enfrentamentos que estarão presentes em seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. O imprevisível é uma característica da docência, embora seu sentido esteja longe da improvisação do senso comum, visto a complexidade da tarefa com que os professores se defrontam em cada uma de suas classes e a diversidade de alunos que têm sob sua responsabilidade (Tancredi, 2009, p. 44).

A autora assevera o quanto os relatos de Brenda fazem parte das características da docência e destaca a complexidade do exercício da profissão, o qual deve ser considerado, principalmente, no período de transição que o professor recém formado passa, ou seja, das expectativas que tinha para as necessidades e

condições reais que cada contexto demanda e apresenta ao professor. Outro aspecto evidenciado por Brenda é a disponibilidade e flexibilidade para novas mudanças, o que demonstra sua vivacidade na profissão e atenção às transformações que ocorrem na sociedade e delineiam os interesses e necessidades dos alunos, os quais devemos estar abertos para rever nossas práticas pedagógicas. Temos a possibilidade de mudar ideias e posicionamentos, logo, nossos modos de ser e estar na docência podem ser diferentes também (Tancredi, 2009; Nóvoa, 2023).

Na seção anterior, Brenda tinha mencionado a afetividade como uma marca crucial na docência que, desde sua experiência no estágio, foi algo importante que ela viu na professora que estava acompanhando e que decidiu que queria como modelo de relação entre ela e seus alunos. Vemos nesse relato o quanto a afetividade para ela é essencial e mesmo com a passagem do tempo ainda é algo que se estabelece em suas concepções e ações no cotidiano do trabalho docente.

Diana, ao retomar a sua narrativa sobre as suas primeiras experiências no estágio, expressa uma nova compreensão sobre suas impressões. A seguir, apresentamos um dos parágrafos de sua narrativa na época⁴¹:

[...] Podemos classificar as práticas pedagógicas adotadas na escola e pela professora da sala onde atuei como bastante tradicionais, onde os alunos se locomovem em filas, a maioria das aulas são expositivas tendo o professor como protagonista do processo, as possibilidades de voz dos alunos são poucas, atividades como jogos e brincadeiras são raras, etc. Ainda assim, mesmo tendo críticas em relação às práticas observadas, procurei me ater ao que poderia aprender durante o estágio. Procurei direcionar meu olhar para as possibilidades de trabalho e para as condições em que era realizado. (Diana, participante de 2016/ Narrativa digital produzida em uma atividade sobre as primeiras experiências no estágio em 2016)

Ao terminar de reler suas palavras escritas há mais de seis anos, Diana avalia o seu relato: *“nossa... quanta coisa rica, né... assim, muito... me faz pensar demais!”*. Ela faz comentários e reflexões sobre o que expressou a partir de outro momento em sua vida profissional, sendo agora professora, como podemos ver a seguir:

Hoje eu penso um pouco diferente. Tudo que está ali eu concordo. Mas eu entendo de uma forma diferente. A partir do momento que eu tive... uma coisa é você ir estagiar, observar a aula por alguns minutos, numa situação pontual, específica, já pré-determinada em que eu

⁴¹ A atividade está na íntegra em Anexo B.

elaborei uma única aula, foi praticamente o dia todo. Mas, outra coisa é você estar no ambiente da sala de aula, e ter que dar conta dos diversos conflitos do dia a dia e todos os dias! Com as mesmas crianças, lidando com família, com documentação... Ah, mas isso é blá blá blá de professora! Não! Uma outra realidade! Então, eu penso todas essas questões e ainda concordo, só que eu penso de uma forma diferente. Em relação às possibilidades do que dá para fazer em sala de aula, porque a professora fazia daquele jeito, ou não, em relação ao que eu observei na prática da professora. Hoje eu tenho outras formas de ver. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

A participante fala sobre as mudanças na forma de ver o que destacou em seu relato sobre as práticas da professora durante o estágio e reflete os contextos e condições distintas acerca da sua visão sobre o cotidiano da sala de aula. Hoje, observa essa realidade sob outra perspectiva, de uma forma mais realista dada a complexidade e dinâmica do dia a dia da sala de aula (Schön, 2000).

[...] hoje eu vejo assim, que o trabalho do professor em sala de aula, pelo menos na rede que eu estou, é uma exigência muito grande, é um trabalho árduo e assim... é hercúleo! Porque a gente não dá conta de tanta coisa, a gente tem que dar conta de tudo que já está e das inovações. Então, é muito difícil para o professor. É isso que eu estava falando em relação à crítica que [...] ainda tenho, mas hoje vejo de outra forma, em relação à professora que não levava tanto as crianças para brincar. Talvez ela não tinha repertório, ela não tinha condições de estar pesquisando durante a semana, sabe, de colocar isso em prática; é muito difícil. Parece fácil, mas é muito difícil você trazer isso para o dia a dia da sala de aula. O tempo passa muito depressa. [...] Eu não faria como ela, tentaria fazer diferente, mas eu entendo a prática dela melhor hoje. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Depois de começar a atuar como docente, Diana amplia sua visão sobre a postura da professora que ela observara no estágio, compreendendo as possíveis dificuldades enfrentadas. Segundo Tancredi (2009, p. 27), a “vivência na escola ensina. Para cada escola, cada sala de aula, cada aluno, o professor precisa adequar seu saber e sua prática”, ou seja, a vivência cotidiana, sem recortes, frente às diversas realidades, possibilita adequação de posturas e reformulações de concepções visando a melhoria do trabalho docente.

Diana evidencia o trabalho intenso e cansativo da docência e de como essa rotina pode interferir nas práticas pedagógicas em relação a diversas abordagens e metodologias a fim de explorar conteúdos e habilidades específicas. Para Diana, as tantas atribuições e tarefas de responsabilidade do professor podem comprometer o

seu processo de aprendizagem da docência e aquisição de novos conhecimentos para fomentar novas compreensões acerca da prática docente (Vaillant; Marcelo, 2012). Essa foi uma hipótese levantada pela participante em relação à postura da professora do estágio em seu relato sobre as experiências vivenciadas na graduação.

Em outra atividade proposta, Brenda participou do Fórum de discussão sobre as características do início da docência a partir da leitura indicada⁴² e das questões elaboradas: 1) O que você destaca acerca das principais características do início da docência explicitadas no texto? 2) Identifique, no relato produzido na atividade anterior, a presença de características do início da docência. A seguir, podemos conferir as respostas de Brenda:

São características do início da docência segundo embasamento teórico: incertezas e dúvidas sobre seu próprio desempenho (Será que as crianças estão aprendendo? Será que estou sendo compreendida?), aprendizagens intensivas, choque de realidade (Teoria X prática) e influências das experiências vividas durante a graduação. [...] As incertezas sempre estão presentes e os questionamentos são constantes durante o período de estágio. Sempre fico em dúvida sobre a forma como estou falando com as crianças, se é adequado ou não para a idade. As aprendizagens foram extremamente intensivas e ricas, pois pude perceber o quanto nós adultos temos influência sobre a visão que estas crianças terão sobre as suas vidas e como elas podem nos surpreender com sua inteligência e criatividade. O choque da teoria com a prática fica sobre a estrutura física da escola. Mesmo sendo uma escola com uma estrutura física muito boa, a escola não possuía um parque nem tanques de areia para as crianças. Além disso, vi que os professores compram com recursos pessoais muitos materiais para trabalhar com as crianças. As influências das experiências vividas durante a graduação estão sobre o fato de a afetividade fazer toda a diferença na hora de ensinar. Percebi de uma forma muito agradável que o amor, o carinho, a compreensão e o respeito têm um poder imenso e se forem devidamente incorporados em nossas práticas como docentes, podem transformar a vida de todas as crianças que nos serão confiadas. (Brenda, participante de 2016/ Narrativa digital produzida no Fórum “características do início da docência” em 2016)

Brenda destaca e tece comentários sobre o texto lido e o relaciona às experiências vivenciadas no estágio. Além disso, ela interagiu com os colegas no fórum sobre as características do início da docência e as vivências partilhadas por

⁴² *Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos* (Lima et al., 2007).

eles. Depois de rever sua interação, Brenda analisa sua participação relatando uma experiência nova:

[...] eu peguei a minha primeira sala de aula este ano. [...] E eu peguei uma complementação, que a gente chama aqui. Porque o período é integral, então de manhã eles tinham apostila que a professora da manhã fazia com eles, e à tarde a proposta era diferente. Era complementar o ensino da manhã, tudo o que eles trabalhavam de manhã, sem folha. Não podia ter folhinha, não tinha apostila, era para evitar o máximo trazer essas coisas na sala de aula. Era para trabalhar com jogos, com brincadeiras. Era uma exigência da direção e da coordenação. Então, foi um desafio duplo para mim, porque a gente está acostumada a planejar. Na faculdade a gente planejava atividade em folha, também. [...] Como é que eu ia ensinar números, só mostrando os números numa brincadeira, sem eles escreverem. E aí, conforme você vai conhecendo a realidade da criança, daquela cidade, que é uma cidade que não é a que eu moro, você vai aprendendo a lidar no dia a dia. Até conhecer as crianças, então, tudo isso que elas falaram eu passei este ano. A frustração de, às vezes, levar alguma coisa para a sala de aula que não interessou. De achar que você ia arrasar naquela aula, e chegou lá eles estavam cansados, não queriam saber daquilo. Então, foi um desafio. Foi um ano assim, bem galgado. Mas, de muito aprendizado. É uma turma que eu acho que nunca vou esquecer. Por ser a primeira, e por ter me gerado tantos aprendizados assim. Eu passei pela frustração, passei pela incerteza, mas aos poucos eu fui conhecendo eles e fui conseguindo alcançar o que eu queria, que era a aprendizagem deles. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda relata, ao rever suas respostas e as interações no Fórum com outras licenciandas, com professoras iniciantes e experientes — que descreveram suas primeiras vivências na docência —, sua primeira experiência como professora da educação básica em uma configuração diferente da esperada. Ela conta que tinha que trabalhar de forma diferenciada no contra turno complementando o que a turma estudava pela manhã de forma mais dinâmica e personalizada. Essa demanda foi para Brenda mais um desafio, além do fato de estar iniciando a sua primeira turma como professora em um contexto escolar. No caso dela, ela teve que alinhar as suas práticas ao contexto da turma e propor atividades que fossem viáveis para executar dentro do requisito posto pela gestão da escola. Brenda destaca o conhecimento do contexto educacional (Shulman, 2015) para facilitar a preparação das aulas com propostas de atividades próximas às realidades dos educandos. Mesmo assim, ela narra momentos que mesmo com toda a preparação, algumas aulas não saíram como o esperado. Para Brenda, foi um ano desafiador de muitos aprendizados e mesmo

lidando com vários sentimentos inerentes à prática docente — com complexidades e intencionalidades distintas para cada contexto —, eles tiveram um impacto maior, pois ela estava iniciando suas práticas profissionais na escola. Contudo, menciona que conseguiu alcançar o seu objetivo: a aprendizagem dos alunos.

Brenda retrata os sentimentos de incerteza e insegurança ao se deparar com um aluno que apresentava características para ser do público-alvo da Educação Especial e menciona sua atuação e os resultados que obteve ao trabalhar ao longo do ano com ele. Ela narra que com a ajuda da professora regente do turno manhã, conseguiu empenhar-se para ensinar de forma mais assertiva o aluno, dadas as suas limitações e necessidades. Brenda destaca e reflete sobre o contato e a relação estabelecida com a professora que já conhecia o aluno e a ajudou:

[...] uma lição que eu tiro dessa experiência, é que é assim: sozinha eu não teria feito tudo isso. Quando eu cheguei o trabalho já estava bem adiantado. Quando a gente, juntas, a gente se dando bem, a gente conversando, trocando, a gente conseguiu fazer com que esse aluno tivesse essa evolução. [...] Essa troca no caso, como era um ensino integral, olha a importância da gente ter um bom relacionamento com a professora que trabalha junto com a gente. Mesmo que a gente não se encontrasse fisicamente o tempo todo, a gente só se via em ATPC⁴³, mas a gente estava sempre trocando ideia por mensagens, pelo WhatsApp. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda reflete a importância da parceria com a professora do turno manhã e da relação profissional estabelecida para alcançar seus objetivos. Como trabalhavam em turnos diferentes, elas não se encontravam com frequência, porém, mantinham contato por meio de troca de mensagens, o que facilitava a interação e partilha do cotidiano escolar que atuavam. De acordo com Marcelo e Marcelo-Martínez (2023), o modo de uso das redes sociais digitais pode proporcionar

[...] o estabelecimento de conexões entre professores e, com isso, a geração de espaços de afinidade. Por meio deles, tornam-se possíveis as aprendizagens sociais, a partir do compartilhamento de experiências, ideias, concepções e reflexões entre os professores [...], pesquisas apontam sua capacidade de promover [...] compartilhamento de práticas de ensino entre os docentes (Marcelo; Marcelo-Martínez, 2023, p.5-6).

⁴³ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo que faz parte da rotina de escolas públicas paulistas e se caracteriza “como um momento propício para estudos, reflexões e discussões que contribuem grandemente para a formação continuada dos educadores, promovendo momentos privilegiados para a troca de saberes e experiência entre os pares” (Freire; Cunha; Pucci, 2023, p. 5).

A troca de mensagens foi o meio de comunicação eficaz e propício entre Brenda e a professora e por meio dessas interações formativas propuseram de forma colaborativa atividades objetivadas à aprendizagem do aluno. Brenda salienta o acolhimento e a disponibilidade da professora em ajudá-la em seu início na escola:

[...] ela é uma professora mais experiente, me acolheu muito bem. Quando eu entrei, ela veio conversar comigo, perguntou das minhas experiências, eu falei que não tinha em sala de aula. Se ofereceu para ajudar, emprestou material no começo, até eu fazer todo meu material, então, isso também foi muito importante pra mim, ter essa recepção que ela me deu, essa acolhida da parte dela. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Segundo o relato de Brenda, a recepção e a disposição por parte da professora foram cruciais no seu ingresso na escola e fez diferença em sua atuação e progresso nas práticas pedagógicas. Mesmo dando os seus primeiros passos em uma sala de ensino regular, os quais apresentam muitos desafios, o acolhimento e a abertura de ajuda necessária e precisa por parte de outros profissionais que já conhecem a realidade da escola e dos alunos, podem possibilitar uma referência essencial no processo de início da docência tanto em relação a socialização e apoios profissionais quanto em relação ao favorecimento aulas e propostas alinhadas às realidades e contextos de atuação do professor iniciante (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 43).

Nesse sentido, compreendemos que a experiência bem-sucedida relatada por Brenda no seu primeiro ano na escola tem a capacidade de proporcionar aprendizados da/para prática profissional de maneira referencial para futuras vivências e necessidades. Vale ressaltar que os fatos e os desdobramentos narrados pela participante, evidenciados após rever sua participação em um Fórum de discussão da ReAD sobre as características do início da docência em 2016 referenciaram eventos reais vivenciados por Brenda, e fazem toda a diferença nessa etapa na carreira

profissional que ela se encontra, como destaque, a relação, o apoio e o acolhimento recebido pela professora experiente.

A participante Diana também reviu a sua participação mesmo no Fórum sobre as características do início da docência, como podemos ver no excerto a seguir:

Como licencianda, só é possível destacar algumas impressões e sentimentos vivenciados durante as atividades de estágio, pois ainda não atuo como docente. Ainda assim, ao ler o texto [...] percebi que as características nele descritas se assemelham aos sentimentos vivenciados durante a realização do estágio – principalmente na atividade de regência. Acredito que muitas características descritas no texto já estão presentes no nosso imaginário mesmo durante a formação, ou seja, já apresentamos essas dúvidas e anseios antes de iniciar a prática docente, pensamos em: “como lidar com a indisciplina e desinteresse dos alunos? Como construir uma prática alinhada às teorias e aos princípios que defendemos? O que ensinar e como ensinar?” Dentre as características do início da docência apresentadas no texto destaco a busca do professor/a iniciante por um referencial. No nosso caso, como estagiárias essa busca também acontece e como primeiro modelo temos a própria professora da sala de estágio. Ao estagiar acabamos por adotar a professora da sala como um possível modelo, e é provável que ocorram imitações de suas práticas ou até mesmo um distanciamento, caso sejam consideradas inadequadas. [...] Lima *et al.* (2007) destaca como uma das características do início da docência a imitação acrítica de condutas de outros professores e penso que essa deve ser uma das formas que o/a professor/a encontra para lidar com a complexidade da sala de aula que ainda não tem o domínio. Por esse motivo, busca apoio com os pares e tenta ajustar as suas práticas tendo como referência algo que acredita ou que vê que está dando certo. (Diana, participante de 2016/ Narrativa digital produzida no Fórum “características do início da docência” em 2016)

Diana tece comentários sobre a sua participação no Fórum de discussão em relação a como o professor iniciante chega na escola e a percepção do professor experiente em exercício como referência.

[...] a gente chega como está aí mesmo, com um entusiasmo muito grande, com várias ideias. E aí, junto com essas ideias que a gente tem, tem a expectativa do que a gente vai receber de aluno, de como vai ser a aula, de como vai ser a escola... e aí de repente você se depara com situações que não estavam previstas, nem nas suas expectativas, nem no que você estudou. É assim, são coisas que não são comentadas. Não é que a gente deixa de lado o entusiasmo. É assim, muda! Quando você se depara com a realidade de ter a responsabilidade de uma sala de aula para você, tem assim uma mudança que é no sentido do quê? Não é que você abandona tudo que você aprendeu. Você aprendeu, você teve toda uma teoria, excelentes leituras, excelentes modelos para você colocar em prática.

Só que para você ir colocando isso em prática paulatinamente, exige muita reflexão, exige muita reflexão para que você vá conseguir entender em cada situação o que cabe. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

A participante ressalta a forma e a intenção do professor ao iniciar sua empreitada profissional e como, na sua perspectiva, essas expectativas se reconfiguram frente às realidades e dinâmicas da escola e, conseqüentemente, no dia a dia da sala de aula. Ela faz menção à aplicabilidade da teoria na prática em relação aos imprevistos e situações adversas. Para Diana, o processo de reflexão sobre o fazer docente é fundamental para conectar teoria e prática durante o exercício profissional. A partir das experiências da prática, a reflexão sobre os fatos ocorridos e da postura que o professor faz da própria atuação podem favorecer mudanças nas suas formas de lidar com as diferentes situações inesperadas e variáveis que constituem o cotidiano do professor (Schön, 2000; Rodgers, 2002; Reali; Reyes, 2009).

Diana continua suas reflexões sobre o que comentara no Fórum:

O senso de urgência acaba fazendo com que a gente recorra às professoras mais experientes. [...] Quando a gente entra acaba buscando esse modelo, e o professor mais experiente acaba sendo meio que nosso manual para nos ajudar a iniciar essa jornada. [...] É lógico que sempre vai ter uma base teórica, mas o dia a dia e o cotidiano escolar acabam imersos no senso comum e a gente não tem esse tempo. Então, pela necessidade prática de urgência de se resolver, de se deparar com situações novas, de não saber como resolver, a gente recorre, muito mais, aos professores mais experientes, a quem já: “eu já lidei com isso e fiz isso, eu já lidei com aquilo e fiz aquilo”, o ideal seria a gente ter essa troca e ter mais tempo para reflexão, mais tempo, indicação pra estudo para as diferentes situações (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana confirma o que tinha destacado em 2016 sobre o apoio e as referências de outros professores para ajudar nas práticas do início da docência e expressa que os imprevistos cotidianos no trabalho fazem com que essas menções sejam mais resolutivas às demandas apresentadas (Schön, 2000). Mesmo assim, ela ressalta que o ideal seria ter a disponibilidade de tempo tanto para trocar experiências com outros professores de forma mais específica, quanto para um processo de reflexão mais intenso e fundamentado para exercer o ensino (Schön, 2000; Rodgers, 2002). O relato de Diana evidencia que “o tempo e o apoio de teorias e pares podem ajudar a

compreender as situações e as decisões tomadas [...], o que por sua vez ajuda a refazer o processo, investir em outros caminhos e a aprender com a própria experiência” (Tancredi, 2009, p. 19).

E a gente acaba assim: usando muito do saber cotidiano, do saber das professoras e do senso comum no dia a dia. Até por falta de programas de formação continuada, voltada ao que a gente precisa mesmo no dia a dia, às urgências que a gente tem.... é assim: é tanta coisa que eu lembro de ter estudado, e que eu nunca mais voltei a ler, nunca mais voltei a consultar depois que eu fui pra sala de aula, mas por questão de tempo mesmo, senso de urgência. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana justifica que diante da complexidade do exercício profissional, os resultados positivos indicados por professoras mais experientes às necessidades práticas, ganham espaço para direções e condutas a serem tomadas. Tancredi (2009, p. 48) ressalta e alerta sobre o papel da teoria na busca de soluções dos aspectos demandas pela realidade da prática, pois ela “dá consistência à ação, permite reflexões fundamentadas, possibilita disseminação, amplia as possibilidades de pesquisa, sustenta o professor e lhe possibilita construir novas e mais complexas aprendizagens e atuações”.

Além disso, a participante Diana aponta a falta de momentos formativos voltados de fato para a prática, para as demandas e necessidades que emergem da própria rotina de cada turma que apresenta dilemas e aspectos diferenciados. Para Diana, a multiplicidade de tarefas e responsabilidades do professor também prejudica o seu processo formativo e as reflexões necessárias para estudar e pensar sobre a prática docente.

O momento inicial à docência após a formação inicial configura-se como período em que o professor iniciante precisa de apoio para desenvolver o seu trabalho e que surgem de diferentes naturezas e necessidades tanto das tarefas burocráticas quanto do convívio diário da atuação profissional. Nesse sentido, as redes de ensino precisam dar uma atenção a esses professores, procurar entender suas necessidades e dúvidas, oferecer acolhimento e compreender que o ambiente escolar também é um local onde o professor vai aprender e se desenvolver profissionalmente (Tancredi, 2009; Papi; Martins, 2010).

Diana revê mais interações no Fórum de discussão sobre as características do início da docência. Um outra licencianda do grupo teceu comentários às impressões

de Diana sobre o texto lido que já foram mencionadas anteriormente: “[...] *muitos colegas insistem em dizer que esse entusiasmo passa com o tempo e tudo se acomoda, mas é justamente nessa zona de conforto que não pretendo ficar*”. Diana ao rever a fala da colega em sua postagem levanta novas reflexões com relatos de suas experiências:

Não é uma zona de conforto, é uma zona de desconforto, a gente fica em uma zona de desconforto e muitas vezes sem saber como agir. Por exemplo, quando eu entrei na rede de [cidade que atua], [...] no primeiro mês de trabalho aqui, eu passei [...] em menos de um mês, [...] por 15 escolas diferentes num mês porque eu não tinha sala fixa, então ia passando de escola em escola para cobrir [...] faltas, licenças de um ou dois dias. E assim, como refletir numa prática dessa? [...] não tem como ter uma prática reflexiva nessa condição de trabalho. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Compreendemos que Diana refere-se à zona de conforto citada pela colega, contrapondo a expressão zona de desconforto devido às condições desfavoráveis de trabalho que o professor é sujeito e que dificultam a tomada de decisões significativas por meio da reflexão sobre a prática. Para exemplificar, ela cita o seu próprio ingresso na rede de ensino que atua, onde exerceu a função cobrindo faltas e licenças de professores e passava poucos dias e mal tinha a oportunidade de conhecer o contexto da escola e dos alunos. Ou seja, foi um início desordenado que impossibilitou Diana de estabelecer relações entre teoria e prática, refletir de forma densa suas ações em sala e aprofundar suas aprendizagens na rede de ensino que estava iniciando. Os fatos mencionados por Diana apresentam uma triste realidade nessa etapa tão importante da carreira docente. Anunciato (2019) reflete que:

Temos a precariedade do contrato de trabalho ou do trabalho sem vínculo, a instabilidade, o descolamento da atuação em relação à área do curso de formação, a falta de apoio, enfim, uma série de elementos do funcionamento da escola, da política, entre outros, favorecendo o aparecimento de um sentimento de pouco valor como profissional (Anunciato, 2019, p. 7-8).

Acerca desse impasse das condições de trabalho citadas pela autora e exemplificado pela participante Diana, eles podem prejudicar as referências da profissão por parte dos iniciantes causando insatisfação e desmotivação, podendo desencadear até na desistência da carreira (Marcelo, 2010). Após esse início

frenético, Diana conseguiu ser lotada em uma escola fixa e, segundo ela, suas compreensões sobre o trabalho docente mudaram de configuração.

Ao refletir sobre as suas experiências na docência e do que evidenciou durante o Fórum de discussão, Diana explana sobre o seu percurso na profissão:

[...] ao longo desse processo — ainda sou uma professora, posso dizer, iniciante, vou fazer 5 anos de docência agora no começo do ano que vem. Eu já acredito que vou criando um estilo [...] de professor, do que é ser professor. Muito do que eu achava que dava pra fazer, sabe, ao longo dessa trajetória, eu não consegui, não foi possível por N motivos. Mas, acho que em suma a essência do que eu sempre acreditei em uma escola pública. Eu acredito na escola pública. Eu me formei na escola pública, fiz universidade pública, fiz o mestrado na universidade pública, eu acredito na escola pública como um espaço de inclusão, de democratização do conhecimento, de que o conhecimento tem que ser pra todos. Tudo isso eu ainda acredito e procuro colocar em prática no dia a dia, como professora. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

A participante expressa com muita propriedade e vigor sobre as experiências oportunizadas ao longo dos anos iniciantes na docência, mesmo com as dificuldades e desafios, ela vem compreendendo o seu papel e o seu próprio entendimento sobre o que é ser professora, propiciado pelas vivências na profissão. Diana destaca a sua crença na Educação e, principalmente, na escola pública. Ela entrelaça o seu próprio percurso formativo nos espaços públicos ao longo da vida de forma promissora e esperançosa e, como acredita no poder transformador da Educação, busca colocar e associar esse sentido de melhores possibilidades de futuro por meio do ensino em suas práticas docentes. De acordo com Nóvoa (2023),

[...] precisamos de uma educação pública que nos permita ir além dos espaços que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém. A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos” (Nóvoa, 2023, p. 99).

O autor destaca a possibilidade de transformação que a Educação pode proporcionar ao ser humano com muitas chances de se tornar o que antes não era imaginável ou alcançável por meio da democratização do ensino. A trajetória de escolarização e formação profissional de Diana foi em espaços públicos e, compreendemos na sua perspectiva, que o seu propósito e sentido na docência se

enquadra nesse prisma de democratização do ensino e inclusão de educandos para a promoção de conhecimentos significativos (Tancredi, 2009).

Em um outro tema destacado no módulo realizado no ano de 2016 sobre a escolha da profissão docente, Diana interage com uma colega do Fórum de discussão sobre a temática:

Eu acredito que a falta de professores é um grande problema em todas as redes e isso dificulta muito o trabalho nas escolas. Quem acaba perdendo sempre é o aluno. Acredito que as redes de ensino deveriam dar maior atenção a esse problema, cuidando da substituição do professor de forma mais planejada e analisando a longo prazo os motivos das ausências, tentando diminuí-las, investindo em melhores condições de trabalho para os professores, por exemplo. (Diana, participante de 2016/ Narrativa digital produzida no Fórum de discussão “A escolha da profissão” em 2016)

Em 2016, Diana comenta sobre a falta de professores e como a ausência de profissionais afeta a rotina escolar. Ela responsabiliza as redes de ensino em suprir essas faltas de forma organizada e assertiva, como também averiguar as razões dessa carência, além de proporcionar aos docentes condições favoráveis de trabalho. Seis anos depois dos seus escritos no Fórum, Diana faz um relato forte e alarmante sobre a falta de professores a partir das suas vivências profissionais.

Aqui na rede que eu trabalho, não tem esse problema de falta, de ter sala vaga de professor sempre tem os professores, mas tem muito afastamento. Chegou um período do ano em que nós tínhamos 6 professores com afastamento, afastamentos longos assim. E a maioria com problemas psicológicos e psiquiátricos. Então, assim: eu acho que esse ponto que a gente levantou, eu reflito sempre muito sobre ele. Eu tenho muito medo, sabe? Eu tento me policiar e ao mesmo tempo me prevenir o tempo todo. Eu tenho muito medo de adoecer, psicologicamente, sabe. [...] uma das coisas que eu tento moderar é essa exigência que vem o tempo todo. Tanto da rede em si, da Secretaria Municipal de Educação, quanto da sociedade que cobra que o professor seja assim. Eu não sou nenhum super-herói, você entendeu? Um dos exercícios que eu tento o tempo todo fazer é observar a realidade que eu tenho e o que é possível fazer. Olha, aqui dentro dessa realidade, o que eu consigo fazer? Isso é uma preocupação que eu tenho, porque eu me assustei muito de ver tanto professor afastado, pessoas novas, sabe! [...] Então é assim: eu tento encarar a minha realidade profissional, a profissão que eu escolhi dentro das suas limitações. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana narra sobre o adoecimento docente que é um tema de grande relevância em relação às condições de trabalho e que põe em risco o desenvolvimento pleno do ofício do professor. Ela conta sobre o afastamento de professores em sua escola, sendo boa parte deles por questões psicológicas. De acordo com Gomes, Nunes e Pádua (2019), os motivos para o adoecimento docente podem resultar de diversas formas como

[...] desenvolvimento de tarefas repetitivas, insatisfação profissional, conflitos com os alunos, ambiente conturbado, pouca autonomia, ritmo acelerado de trabalho, insuficiência de recursos materiais, equipamentos e espaços adequados, além de elevadas exigências psicossociais a que os docentes estão expostos (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p. 288-289).

As autoras apontam fatores que, infelizmente, afetam a saúde dos professores que estão sujeitos a situações desfavoráveis no exercício e no cotidiano da docência. Diana destaca um fator mencionado pelas autoras: as exigências da profissão. São muitas as cobranças e demandas atribuídas ao professor que se vê sobrecarregado e pressionado para cumprir prazos, por resultados na aprendizagem dos diferentes tipos de alunos, além das urgências do trabalho e imposições de ações que se vê exposto a executar (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

Diana, ao retratar a realidade do corpo docente da escola em que trabalha, demonstra medo e preocupação também pela sua saúde mental e tenta se policiar acerca das possibilidades e limitações da sua prática profissional, ou seja, o que ela, dentro da realidade vivenciada e das restrições de sua condição e postura profissional, consegue proceder e agir dentro do universo complexo e dinâmico da docência.

Diante de um cotidiano tido e havido como muito difícil, a sensação de carregar para si uma responsabilidade educativa no seio da sociedade de forma quase exclusiva consome suas ilusões iniciais. Pois, imerso em angustiadas reflexões em relação à profissão, o peso do ofício docente, carregado dos sentimentos, de emotividades que afligem os professores e dos aspectos que os inspiram no trato de sua profissão, forma-se no professorado ao longo dos anos uma espécie de autoimagem meio missionária; e, de certo modo, uma impressão de isolamento que estes profissionais sentem no exercício de suas funções (Santos; Andrade, 2019, p. 207).

Podemos compreender que a participante Diana tem consciência sobre as competências e atribuições do seu trabalho, além de analisar de forma prudente suas

possibilidades de agir profissionalmente, sem extrapolar limites pessoais e emocionais que coloquem em risco a sua saúde mental.

A participante Luanna realizou o módulo Diversidade e Inclusão no ano de 2018 e a primeira tarefa era fazer a sua apresentação aos colegas do módulo no Fórum de discussão e comentar e interagir na postagem de dois colegas. Luanna revela que escolheu duas professoras com mais de 15 anos de atuação profissional para responder no Fórum: *“quis responder essas pelo tempo de atuação que elas tinham, talvez tenha sido isso o quanto elas se dedicaram em escrever com detalhes a apresentação delas”*. Luanna revê a sua apresentação e as das colegas e suas respostas a elas. A seguir, temos um trecho de uma das respostas de Luanna a uma professora:

[...] Essa sua experiência pelos diversos anos deve ter te dado uma bagagem muito boa para lidar com os conflitos e boas experiências para melhorar a sua prática, apesar do contexto educacional, como você expõe. Desafios nos movem. Que sempre tenhamos alguns para enfrentar, não é mesmo? (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Narrativa digital produzida no Fórum de apresentação do módulo Diversidade e Inclusão)

Ao rever toda a sua interação no início do módulo quando ainda não tinha iniciado na docência, Luanna reflete sobre os desafios enfrentados no início de sua atuação docente:

Acho que o meu primeiro ano efetivo como professora foi o ano da pandemia. E está aí o grande desafio. Eu não sabia nem ser professora na sala, tive que aprender a ser professora *online*. E eu não sei, eu acho que quem passou por isso vai passar por qualquer outro e se sair bem. [...] E se reinventar sim porque é isso! Então, eu sempre penso nisso: “nossa, eu nem sabia ser professora no ‘comum’ e tive que ser professora no inusitado. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Luanna conta que iniciou atuando como professora durante a pandemia da Covid-19⁴⁴ e enfrentou grandes desafios, pois assim como os primeiros anos na

⁴⁴ é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19> Acesso: 14 de janeiro de 2024.

profissão são marcados por adversidades e uma combinação de sentimentos (Huberman, 1995), o período pandêmico⁴⁵ também trouxe a urgência de apostar práticas pedagógicas acessíveis e exequíveis por parte dos professores, dado o cenário inédito que as instituições educacionais se depararam. Rapidamente, os docentes tiveram que “transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais [...], sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial” (Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p.43).

Esse cenário exigiu dos professores conhecimento e aprendizagens sobre o uso de novas tecnologias, novas formas de ensinar, novas maneiras de interagir com os (as) estudantes, algo para além da formação inicial ou continuada que até então recebiam (Barbosa; Garcia; Monte Coelho Frota, 2021, p. 5).

A pandemia foi um período de desafios e novidades para muitos professores que com muitos esforços, tentativas e resiliência enfrentaram os impasses diversos acometidos pela crise sanitária no mundo.

A pandemia, que interrompeu nossas atividades, também ampliou o movimento de reflexão sobre o que é a escola e o que ela pode ser, bem como nos instigou a pensar sobre quem somos enquanto professores e o que queremos ser. À medida que investiga, busca, cria e pesquisa, o professor se forma e é formado, reconstrói-se. Os (as) professores (as) são sujeitos de múltiplas linguagens, que têm amplas possibilidades de interagir e dialogar com o mundo para além de seus processos de formação inicial ou continuada (Barbosa; Garcia; Monte Coelho Frota, 2021, p. 12).

As autoras evidenciam que mesmo as intercorrências na pandemia, esse momento proporcionou processos reflexivos sobre o fazer docente e as possibilidades de atuação frente aos contextos e necessidades que demandaram novas aprendizagens. Compreendemos que a aprendizagem da docência se estabelece na continuidade da prática e se reconfigura e se reconstrói ao longo da vida professor durante as fases da sua carreira em meio aos desafios e realidades a cada experiência (Mizukami, 2004; Tancredi, 2009).

⁴⁵ De acordo com Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43) “a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas”.

A participante Renata também realizou o módulo Diversidade e Inclusão em 2018 e uma das atividades foi a leitura de um caso de ensino chamado “A menina diferente”⁴⁶ e participação no Fórum de discussão com questionamentos sobre caso e interações entre os colegas do módulo. Após revisitar a leitura do caso de ensino e reler suas impressões, Renata ressalta: “[...] é difícil ler as coisas que a gente escreveu há tantos e tantos anos, nossa! [...] é gostoso, [...] é vergonhoso!”. Ela se refere a seguinte postagem:

Acredito que quando assumimos uma sala de aula é importante fazermos um trabalho com os alunos sobre as diferenças. Os alunos ao ingressarem mais efetivamente no ambiente escolar, estão tomando mais consciência das diferenças, saem de um ambiente familiar onde tudo é muito confortável em meio aos seus semelhantes e entram na escola onde passam a conviver com diferentes pessoas, diferentes opiniões, e diferentes formas de se expressar. E naturalmente os alunos se "juntam" com os seus semelhantes, por isso o trabalho do professor em mostrar que todos somos diferentes, que somos únicos e desenvolver o sentimento de empatia é primordial. Quando penso na Camila [personagem do caso de ensino estudado], acredito que ela pode ter uma personalidade mais tímida, mas o fato de estar na escola em meio aos diferentes a fez ser mais tímida, a rejeição dificulta ainda mais. Acredito que desde o início do ano letivo a professora devesse incentivar o trabalho com diferentes colegas, a professora montar os grupos nas maiorias das vezes e não deixar que eles escolhessem, ou fazer "combinados" com os alunos para não deixar nenhum aluno de fora, mudar os lugares em que os alunos se sentam para que conheçam todos os colegas de sala. E estar sempre atenta às relações interpessoais de seus alunos, tanto em sala quanto nos outros espaços da escola. (Renata, participante de 2018/ Narrativa digital produzida em uma postagem no Fórum sobre o caso de ensino “A menina diferente” em 2018)

Ao refletir sobre as suas palavras, Renata faz as seguintes considerações:

Eu concordo e discordo, porque assim, o início ali eu discordo, hoje eu penso diferente, né? “Que as crianças estão saindo da família e entrando na escola em tudo diferente”, não, a família é diferente, gente! O pai é diferente da mãe, que é diferente da avó, que é diferente do avô. E aí, eu acho que a família é primordial nisso, né? Família é a primeira, digamos, é a primeira escolarização, a primeira educação. Então, se a família trata as questões diferentes, né? Esse olhar empático para o outro e de entender as necessidades e de que cada um tem uma personalidade, essa transição para a escola é muito mais fácil. Eu costumo falar que até o termo Educação Especial ou aluno especial me incomoda; por que o que é ser especial? Eu sou especial, eu gosto de ser especial, eu sou especial para minha mãe, para o meu

⁴⁶ Em Anexo C.

pai, para o meu marido, para o meu filho, eu tenho que ser, ai deles se eu não for, né? Especial. [...] Eu acho que esse trabalho na escola não funciona se não for em conjunto com a família. A família, ela precisa andar junto com a escola, principalmente, nas questões socioemocionais. Então, na minha sala eu faço, essa última parte que eu falo do fazer os combinados, no sentar junto [...]. É que eu tive duas turminhas, né? Uma que foi o ano inteiro, que foi a de 4 anos, é uma turma pequena, eles são em 9. Então, foi um trabalho muito difícil, porque os 2 alunos que são especiais, um ele tem Down e o outro é o Down com autismo. A turma, no geral, olhava para os dois como se eles fossem bebezinhos, no sentido de querer pegar no colo, de querer dá água na boca [...]. E aí, nas conversas que eu fui tendo com eles, eles foram relatando que - eu fui entendendo, né? - isso vinha da outra professora do ano passado que, para justificar que algumas atividades eram diferenciadas, que eles precisavam de um acompanhamento e que eles eram pequenininhos [...]. Aí foi um trabalho muito difícil de desconstrução disso, de que: “olha, não, eles têm a mesma idade que vocês”. [...] E aí, eu fui explicar, né? de forma muito simples, o quê que era o Down, e que então por conta disso, ele tinha um tempo diferente para aprender. Por isso que ele precisava da auxiliar de sala junto com eles, que era estagiária, mas que isso não significava que ele era bebê. Então, é um trabalho muito, muito difícil, e algumas famílias não ajudavam, inclusive apoiavam, né? [...] Apoiavam nessa questão de que “Aí precisa tomar cuidado com ele, porque ele é bebezinho!”. Não, ele não é bebê, gente. É uma criança da mesma idade, né, que tem um tempo diferente, cada um tem um tempo diferente, gente. [...] Cada um aprende a ler no seu tempo, [...]. Então, assim, eu fazia muito esse rodízio com eles, né? E esses combinados, que alguns dias da semana eu deixava eles completamente livres para sentarem e brincarem com quem eles queriam, mas em determinadas atividades eu montava os grupos. E aí, eu sempre ia fazendo esse rodízio de que cada dia eles iam ficar com amigos diferentes, “aí hoje você vai brincar com fulano, amanhã você vai brincar com ciclano, né?” [...] Às vezes, a gente parte de um lugar de que “Ah, é muito pequeno, não sabe falar, não vai saber se expressar!”. A gente precisa parar para ouvir, porque não é em uma única conversa, [...] vai um tempo. [...] Eu tinha uma sala muito diversa, [...] eles começaram assim: “mas, por que que ele lê e escreve, e eu não? [...] E aí foi, né? As rodas de conversa “olha, vamos lá...”, né, semanas nessa, né? A gente fala, às vezes, parece que foi um dia, não, foram semanas explicando, mostrando [...] Muitas vezes eu aproveitava que eu tinha estagiária, eu pegava nós duas como exemplo, né? Eu falava “olha, a tia Rê não sabe desenhar [...] a tia Lô sabe, ela tem mais facilidade com isso, eu não. A tia sabe escrever, eu gosto de escrever...” né? E aí, a gente ia mostrando essas diferenças para eles, muitas vezes no concreto [...] um dia eu fui tentar fazer um boi na lousa, eles falaram que era um tatu. E aí que bonitinho, veio uma menininha, uma das minhas alunas, e falou assim: “Tia, não fica triste, tá bonito, tá bom?” (risos). (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Além de avaliar suas palavras de 2018, Renata apresenta exemplos de situações reais vivenciadas em sua prática profissional que justificam tanto o que concorda e discorda do que escrevera quando participou da ReAD. Ao rever sua

postagem, Renata opõe-se à sua compreensão inicial acerca das diferenças, que para ela, a temática da diferença deveria começar no contexto familiar em que todos são diferentes e, nessa conjuntura, as famílias deveriam tratar dessas questões de forma natural e respeitosa para quando a criança começar a sua escolarização saber que na escola, ela também vai encontrar outras pessoas diferentes, com necessidades, tempos de aprendizagem e particularidades distintas da dela.

A partir dos relatos de Renata, podemos ver uma postura ativa e madura em relação às diferenças em sala de aula. Ela demonstra intervenções dialógicas e construtivas junto com seus alunos, ouvindo-os e usando uma linguagem acessível a eles, como também, com a estagiária que a acompanha, citando-a nas explicações e exemplos.

A descrição dos episódios em sala detalhados por Renata sobre as diferenças, nos fazem refletir como a dinâmica e pluralidade do cotidiano escolar orientam ações pedagógicas específicas em diversas situações durante o exercício profissional docente (Schön, 2000; Rodgers, 2002). Conforme Reali e Reyes (2009, p. 27) ressaltam, “a docência é um tipo de profissão em que a própria prática conduz necessariamente à construção de conhecimentos específicos, tácitos, pessoais e não sistemáticos, relacionados à ação, que só podem ser adquiridos por meio da prática”.

Renata demonstrou atenção ao que estava acontecendo em sua turma e buscou meios para gerir e resolver as ocorrências em sua sala. Nesse sentido, é preciso estar atento aos acontecimentos, as reações dos alunos, independente da faixa etária, e perceber suas demandas e como o professor pode intervir de forma instrutiva e significativa durante o processo de escolarização (Mizukami, 2004; Shulman, 2015).

No mesmo módulo, os demais participantes elaboraram um planejamento de aula inclusiva. Em seguida, eles deveriam interagir no Fórum de discussão sobre o processo de elaboração do plano de aula, além discutir sobre as experiências vivenciadas como professor(a) ou como estagiário(a) com alunos público-alvo da Educação Especial.

A participante Tânia, ao rever a sua participação e suas interlocuções no Fórum de discussão do módulo de Diversidade e Inclusão com a realização das atividades e trocas de experiências e compreensões, reflete sobre suas práticas profissionais:

Então, hoje em dia eu fico muito feliz de ver que eu consegui trazer muitas dessas coisas que eu peguei na ReAD, que eu coloquei escrito lá, ou que eu vi de outros colegas e transformar em algo da minha própria prática. E que faz a diferença, pelo menos eu sinto que faz a diferença enquanto eu estou atuando. Não sei se é algo duradouro, não tem como medir se isso vai ser algo duradouro na formação da criança. Talvez, daqui uns 5 ou 6 anos, quando eu conseguir pegar os professores que estiveram com essa turminha depois, e falar: “olha, eles mantiveram isso, ou isso foi algo que não deu certo”. Mas, é algo que por enquanto me deixa feliz, enquanto na minha prática eu vejo a diferença. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

Ao rememorar sua participação no módulo, Tânia demonstra satisfação em ver o alinhamento dos seus registros e trocas entre os pares na ReAD, quando participou do módulo em 2018 às suas vivências e posturas como professora. Vale ressaltar que para os(as) licenciandos(as), as estratégias formativas planejadas pela equipe da ReAD tinham a intenção de promover atividades sobre as experiências vividas durante o estágio e compreensões sobre a docência durante a formação inicial e, conseqüentemente, o exercício de pensar futuras práticas profissionais pelos processos reflexivos resultantes das tarefas produzidas e da relação dialógica estabelecida com professores em exercício, iniciantes e experientes, em uma perspectiva de proximidade com a profissão por meio de interações intencionais que apontassem relatos e episódios autênticos sobre a docência (Oliveira, 2011a; Souza; Anunciato, 2019).

4.4.2 Novas compreensões sobre a docência: mudanças e (re)afirmações

A partir das lembranças da trajetória na ReAD, como também experiências e reflexões sobre a docência ao longo do tempo, os participantes revelaram mudanças e (re)afirmações em relação ao contexto fértil de compreensões, discussões e complexidades que a docência apresenta.

Os participantes apresentaram diferentes concepções sobre a docência com a participação na ReAD. Os excertos a seguir, mostram as novas compreensões de Diana e Amanda:

[...] a questão da complexidade da profissão, da necessidade de você buscar uma prática reflexiva e não ter uma prática mecânica, sabe, sempre refletir sobre porque afinal você está lidando com seres humanos, está formando pessoas, enfim, ela acaba reafirmando e

mostrando pelas experiências, pelas discussões que a gente tem, da complexidade do fazer docente. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

[...] que nem tudo que está no papel a gente consegue transformar em ação. Que cada aluno tem seu tempo, que tem seu ritmo, cada turma tem seu tempo, seu ritmo, que é importante respeitar, que não tem como a gente cronometrar tudo, que há fatores que vão interferir [...] (Amanda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

A participante Diana ressalta que a complexidade do exercício da profissão foi um ponto de destaque para ela tendo em vista a necessidade do professor ter uma prática reflexiva tanto em relação a dinâmica e aos imprevistos da sala de aula quanto pelo ensino oferecido aos educandos (Schön, 2000; Zeichner, 2008; Reali; Reyes, 2009). Amanda também destaca que, em meio a rotina da prática docente, nem tudo que o professor planeja ele consegue executar, que dentro do universo da sala de aula cada aluno tem o seu tempo e ritmo, sendo necessário considerar esses e tantos outros fatores que influenciam no exercício da docência (Tancredi, 2009).

O participante Ribamar reflete que a ReAD

reafirmou a necessidade da gente traduzir o conhecimento de uma forma acessível para outras pessoas, [...] é possível. Ela mudou também porque eu achava que isso aí acontecia naturalmente (risos). Isso era um processo normal, natural do aprendizado (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

A experiência de Ribamar trouxe compreensões essenciais sobre o fazer docente, principalmente em relação aos conhecimentos a serem ensinados que precisam ser mediados, ajustados à realidade e necessidade de cada contexto. O módulo que Ribamar realizou fez conexões entre áreas distintas do conhecimento: Raciocínio Computacional e prática docente. Então, para ele, foi uma forma de ver e vivenciar na prática a interligação dos conhecimentos e compreender como o professor também deve realizar isso em sala de aula, diariamente, em suas práticas pedagógicas (Shulman, 2015). Além disso, para Ribamar, essas conexões de conhecimentos eram feitas de forma natural, até mesmo involuntário. Mas, ele viu que na realidade não é assim, ele compreendeu a formulação intencional e objetiva de atividades — como a proposta pela ReAD — que culminaram na união de conhecimentos e aprendizagens (Shulman, 2015).

No excerto a seguir, Cláudia apresenta compreensões profundas sobre a docência a partir da sua participação na ReAD. Ela relata que sua experiência reafirmou uma identificação com a docência que até então não tinha e que a partir dessa oportunidade em sua formação mudou a forma como via o curso e a profissão que tinha escolhido seguir. Cláudia enfatiza que a ReAD abriu espaço para ela entender e perceber que a aprendizagem da/para a docência se dá de forma processual, situada e contínua. Além disso, ela compreendeu que o professor pode mudar suas práticas, sua forma de agir em sala de aula e que as características da docência, a formação e atuação de professores são pautas de estudos e discussões que dão importância ao ser único que cada professor, como também para suas práticas pedagógicas. Cláudia ainda reflete que

[...] a docência é um desafio para mim, assim, é um desafio entendê-la porque ao mesmo tempo que eu amo fazer o que eu faço, às vezes, eu me pergunto se, de fato, é esse lugar que eu gostaria de estar [...]. Pode parecer controverso, mas os desafios da docência hoje são tão intensos que eles nos fazem, que eles nos colocam numa posição de questionamento mesmo. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia desabafa sobre os desafios enfrentados na docência ao longo desses anos iniciais de atuação e como eles resultam na sua visão acerca da profissão com questionamentos se de fato é onde e como ela gostaria de estar, mesmo demonstrando afinidade e identificação com o ofício, a intensidade das demandas e dificuldades cotidianas que precisa lidar levantam questionamentos sobre sua permanência na profissão. Com a fala de Cláudia, conseguimos refletir sobre diferentes pontos acerca dos aspectos inerentes aos primeiros anos na docência que são essenciais para a permanência na profissão. O seu relato pode estar ancorado em diversos fatores: contato com as responsabilidades diárias do trabalho docente, falta de apoio da gestão e de outros professores para lidar com as questões e imprevistos cotidianos, péssimas condições de trabalho, quebra de expectativas sobre uma realidade ideal imaginada e esperada antes de se inserir na docência que provocam desilusão com a profissão e tantos outros dilemas que sobrevêm aos professores e, ainda com mais intensidade e significância, com quem está começando no exercício profissional (Huberman, 1995; Nóvoa, 2023).

Nóvoa (2023) ressalta a responsabilidade que os espaços de atuação precisam ter com os jovens professores que ingressam na profissão, com integração, colaboração e acolhimento da gestão e professores em exercício nesse momento de primeiras e novas experiências, como também o papel das universidades nesse processo de transição de aluno para professor ainda na formação inicial (Gatti, 2010). Para Nóvoa (2023) a integração favorável nessa fase inicial da profissão docente precisa superar três silêncios emergentes:

o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão da licenciatura; o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha e de recrutamento dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas, o que implica também novas formas de organização do trabalho docente (Nóvoa, 2023, p. 80).

O autor destaca a necessidade de superar esses entraves que desfavorecem uma experiência formativa aos professores iniciantes que já iniciam lidando com muitas questões e sentimentos. Os pontos elencados por ele demonstram como o progresso e desenvolvimento da docência não se dá de forma isolada ou independente. É uma responsabilidade coletiva de construção de medidas necessárias para os professores atuarem de forma assertiva e significativa. Essas reflexões se aproximam das compreensões da participante Luanna ao explicar que

[...] a gente se faz professor com o outro. Não é sozinho nunca. A gente mais erra do que acerta quando quer fazer sozinho. [...] Se eu for parar pra pensar que no ano que vem eu vou conhecer pessoas novas, sejam os alunos ou os professores. E no ano seguinte de novo, pessoas novas, tanto alunos, quanto professores, quanto famílias. Então, na verdade eu sempre vou ter coisas para aprender. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Ao participar da ReAD, a partir das trocas de ideias e partilha de experiências, Luanna reflete acerca da importância dos pares na aprendizagem e atuação docente e que sozinho esse processo é mais árduo e difícil. Ela também menciona o caráter dinâmico da docência que promove aprendizagens constantes, pois a cada nova experiência e vivência na profissão, o professor se depara com oportunidades de

conhecer coisas novas por meio das interações e vínculos estabelecidos (Vaillant; Marcelo, 2015; Nóvoa, 2017).

Renata apresenta (re)afirmações significativas sobre a docência:

[...] reafirmou essa questão de querer estar em sala de aula, de que eu não preciso ter medo da sala de aula, que é só ir, que a gente vai errar, depois acerta, a tentativa e erro, né? E que a gente vai aprendendo, eu acho que tirou um pouco do medo. Eu falo, eu sou muito medrosa para algumas coisas e eu tinha medo da sala de aula, então acho que ajudou assim a tirar um pouco [medo]. Esse frio na barriga sempre continua, mas hoje eu tenho mais tranquilidade até pra acho que pedir ajuda, para dizer: “olha, tô com uma questão aqui e eu preciso de um auxílio, eu preciso de uma dica, um caminho”. Então, é que nem eu tava falando, eu gosto muito desses *feedbacks*, e aí eu tinha até pensado, né, tipo, falado: “nossa, a ReAD ia me ajudar muito agora, né?”, por conta dessas trocas. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Renata explica que sua participação na ReAD fortaleceu sua intenção e vontade de estar em sala de aula, além disso, o caminho formativo proporcionado pela atividade de extensão amenizou o medo que ela tinha da sala de aula, compreendendo que a prática docente é um desenvolvimento, que não tem fórmulas prontas e exclusivas para ensinar, que o professor vai ajustando e testando maneiras de lidar com os alunos e com o ensino (Mizukami *et al.*, 2010). Além disso, destaca que depois da sua experiência na ReAD se sentiu mais à vontade para pedir ajuda e orientações para conduzir da melhor forma possível o seu trabalho. Renata acrescenta que a ReAD iria ajudá-la em questões que ela estava vivenciando por conta das trocas de experiências e o estabelecimento da relação formativa e colaborativa entre os participantes (Vaillant; Marcelo, 2012).

O excerto a seguir mostra as mudanças e (re)afirmações sobre pontos importantes da docência na perspectiva de Tânia:

Ela reafirmou que eu estava certa no caminho que eu resolvi escolher de não achar que a escola é neutra, de validar o que vem de fora pra dentro da escola, mudou essa questão de eu achar que as coisas tinham que ser muito impostas, que a gente tinha que ir na luta, na força, sabe, na imposição mesmo, que as coisas podem ser dialogadas, que elas precisam ser refletidas, que eu preciso fazer a outra pessoa refletir nesse processo pra ela criar essa percepção do que está errado, do que pode ser feito, também mudou essa questão da crítica pela crítica, que nem eu falei, tem que criticar sim, mas tem que ser mais resolutivo. [...] Então, ela não só reafirmou coisas que eu tinha já como certeza, que eu achava que deveriam ser e eu vi que

realmente deveriam ser, que tem coisa que a gente não pode abrir mão, por exemplo, a escola não pode ser um espaço que exclui, não pode ser um espaço que julga, que distancia as pessoas, e ao mesmo tempo me trouxe esse novo olhar de como fazer isso de uma forma mais branda, de uma forma realmente mais eficiente, de uma forma que é lenta, sim, mas que é funcional, porque a gente caminha. [...] É melhor você caminhar, mesmo que devagar, do que ficar ali parado lamentando sem nenhuma mudança. [...] Então, participar da ReAD e ter esses planos de reafirmação e reestruturação, me permitiu estar preparada para aceitar, aceitar as coisas, aceitar o novo, aceitar as frustrações, aceitar o eu enquanto profissional, o eu enquanto pessoa, aceitar a professora que é humana que adentra essa sala, o aluno que é humano e adentra essa sala. Então, me ajudou a estar preparada para aceitar. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

A fala de Tânia enfatiza a dimensão da docência em suas possibilidades de mudar ideias e condutas. A princípio, Tânia menciona que ao participar da ReAD reafirmou a sua perspectiva sobre a função da escola e a postura crítica que o contexto escolar precisa se dispor para acolher e promover práticas e medidas educativas que considerem as particularidades de cada aluno. Em relação às mudanças, Tânia destaca que a experiência na ReAD a ajudou a acolher e considerar a realidade e condições do outro, que medidas autoritárias e posta de forma impostas não são resolutivas e que a perspectiva de mudanças na escola e na formação integral dos educandos podem ser estabelecidas de forma dialogada e reflexiva.

De modo geral, a ReAD proporcionou a Tânia ter uma compreensão de enfrentamento das realidades de forma mais compassiva e branda, fazendo-a entender que o exercício da docência é aperfeiçoado passo a passo na percepção do que precisa ser mudado, reforçado, reajustado e ponderado na tentativa de alinhar os propósitos da Educação aos diferentes contextos e condições de atuação que o professor vivencia na promoção de aprendizagens significativas aos educandos. Tânia traz uma reflexão crucial sobre o desenvolvimento do trabalho docente, trazendo luz ao fato de que, mesmo em meios a tantas adversidades, o sentido do ensino se dá na caminhada formativa e na atuação intencional do professor, sendo conduzida de forma eficiente e reflexiva na esperança de projetar mudanças (Nóvoa, 2023).

Ao retomarem suas narrativas quando participaram da ReAD, as participantes depararam-se com ideias e compreensões que tinham quando estavam realizando seus cursos de formação inicial. A passagem do tempo e o acúmulo de experiências e conhecimentos profissionais e acadêmicos, foram cruciais para elas refletirem suas

palavras quando eram licenciandas. O desenvolvimento das narrativas possibilitou tanto as reafirmações quanto às novas reflexões a partir das diferentes situações vivenciadas por elas.

As considerações de Oliveira (2011b, p. 302) explicam e indicam que as reflexões empreendidas por meio das narrativas podem apontar formas alternativas de superar situações postas pela prática “e não estacionar no desabafo e na repetição de hipóteses explicativas para a ação, que não dão conta de explicar e oferecer alternativas para os desafios encontrados”. No trabalho formativo com a escrita e socialização de narrativas, as participantes ampliam as compreensões observando uma variedade de situações e contextos e refletem sobre suas práticas em um processo que pode favorecer a construção de novas ações quando se depararem com situações parecidas às quais foram vivenciadas e refletidas.

4.5 As possibilidades e potencialidades da ReAD: o olhar dos participantes sobre os seus percursos formativos

“O potencial formativo ou constitutivo da memória para a condição humana confronta a ideia de que as recordações e as lembranças são aspectos inúteis por serem mecanismos que aprisionam a vida de um homem no passado. A concepção do futuro está no ato de rememorar. São as vivências de outrora que permitem a avaliação da condição presente para elaboração de projetos futuros” (Gadelha, 2017, p. 22).

O tempo revela o que marca a nossa vida em meios a tantos caminhos percorridos, a sua passagem traz à memória o que nos toca e dá sentido de forma única a partir das experiências que nos sucedem. De acordo com Arantes (2019, p. 64), “quando temos a experiência do tempo, o que determina o significado do que foi vivido é o ‘como’. O tempo confere sentido àquilo que foi vivido, independentemente do ocorrido”.

Durante a trajetória acadêmica nos cursos de licenciatura, os participantes da pesquisa realizaram atividades, trocas de experiências com professores e pesquisadores na ReAD entre os anos de 2016 a 2019. Nesse sentido, esta seção tem o objetivo de compreender os resultados dessa rede de aprendizagem *online* na formação e atuação profissional dos participantes da pesquisa a partir das recordações e das experiências significativas destacadas pelas suas narrativas. Além disso, vamos conhecer as facilidades e dificuldades encontradas para a participação

na ReAD, como também as considerações dos participantes sobre as possibilidades e potencialidades formativas proporcionadas tanto pelas atividades realizadas quanto pela relação estabelecida entre os integrantes do curso de extensão.

A seção está organizada em cinco subseções: Novos conhecimentos; Colaboração para a formação e atuação profissional; Facilidades; Dificuldades e Potencialidades da ReAD. De modo geral, esta seção tem a finalidade de trazer avaliações e reflexões dos participantes acerca dos seus percursos formativos na ReAD sinalizadas pela passagem e indícios do tempo.

4.5.1 Novos conhecimentos

Após rememorarem os seus percursos na ReAD, os participantes destacaram as aprendizagens e a promoção de novos conhecimentos a partir das propostas formativas módulos temáticos ofertados entre os anos de 2016 e 2019.

A seguir, seguem excertos que destacam o que os participantes evidenciaram como fomento de novos conhecimentos na ReAD:

Ah, quando a gente faz os planos de aula, que ele coloca determinada situação, que a gente tinha que escolher uma deficiência, que a gente tinha que escolher o ano que a gente queria, né. E aí, muitas vezes, eu fui me baseando por experiências que eu já tinha, mas que aí a gente vai agregando coisas que a gente vai lendo, experiências que a gente vai compartilhando. [...] A avaliação diagnóstica mesmo era uma coisa que eu ainda não tinha passado pela faculdade. Aí eles trouxeram essa proposta bem na semana que eu vi aquilo no estágio, né. Então, foi mais uma que foi bem, bem enriquecedora assim pra mim. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

[...] em relação a alguns autores, os materiais de apoio, de estudos, os pensamentos porque, às vezes, dentro da faculdade, do curso de Pedagogia, trabalha muito os populares, os patronos da Pedagogia, e, às vezes, outros autores que têm pensamentos, que deveriam também ser mais explorados, e acaba não tendo tanto tempo para explicar isso, né. (Amanda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

[...] as atividades de discussão, pontos de vista, e olhando fora, claro que é sempre diferente. Estou fazendo uma análise dele, do curso, num momento posterior ao realizado, e com alguma experiência que eu acumulei. Mas, pensando na época, as discussões e os diferentes pontos de vista que ela acabava trazendo às discussões, e a elaboração de planos, essa questão burocrática que acho que são os pontos mais importantes que desenvolveram maiores ou melhores aprendizagens pra mim. [...] E a parte das discussões que acabam

trazendo pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto, ou fazendo você revisar o seu: “Será que eu estava certa ou não? Olha o que a pessoa falou!” lá na discussão dos fóruns. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

As participantes ressaltaram as atividades propostas durante os módulos, dando ênfase ao formato, propósitos e dinâmicas de cada atividade idealizada de acordo com a temática de cada módulo. Um aspecto que ganhou destaque foi a elaboração dos planos de aula que demandaram autonomia para os participantes projetarem situações práticas de ensino (Fusari, 1998). Brenda, por exemplo, ainda não havia tido contato com a proposta de avaliação diagnóstica durante a graduação e elaborou um plano de aula de forma contextualizada dentro dessa perspectiva e, coincidentemente, realizou essa atividade, quando estava no estágio e teve que lidar com a avaliação. Então, para ela, foi um momento enriquecedor que proporcionou aprendizagens. Amanda destaca os materiais e estudos de apoio disponibilizados em cada atividade para auxiliar na execução das tarefas, ela menciona que teve contato com outros autores importantes da área da Pedagogia que ainda não viu durante a formação inicial.

Como bem reforçado pela participante Diana, as aprendizagens também eram engrandecidas a partir das dinâmicas indicadas nos Fóruns de discussão para refletir e discutir sobre os temas e visualizar outras perspectivas das atividades propostas, as quais eram para todos os integrantes que estavam em diferentes momentos da docência (Rodgers, 2002; Vaillant; Marcelo, 2012; Anunciato, 2023). Os Fóruns de discussão eram o cenário de compartilhamento dos integrantes do módulo, de diálogo intergeracional, onde eles revelavam suas impressões e experiências ao longo do exercício da docência e vivências no estágio. Souza e Anunciato (2019, p. 1098), explicam que essas interações podem “potencializar aprendizagens experienciais, e sua socialização e a discussão em grupo possibilitam a retomada das lembranças de outro ponto de vista, gerando novas compreensões no coletivo”. Tanto Diana quanto Brenda destacam os diferentes pontos de vista às discussões instigadas pelos temas abordados que eram debatidos por outros licenciandos, além de professores iniciantes, experientes e tutores. Para elas, essa partilha de experiências e compreensões favoreceram novas aprendizagens.

A participante Renata evidencia ao lembrar que:

[...] o próprio tutor recomendava leituras, às vezes, nem era para mim, mas eu via lá, eu ia atrás. Então, vai trazendo esse movimento de você ler mais, assistir outras coisas. [...] Até mesmo fazer o próprio plano de aula, [...] me fez procurar plano de aula do primeiro semestre assim, para voltar como que faz o plano de aula, como que organiza, como que estrutura [...] faz todo o movimento, não só de reflexão, mas de buscar o conhecimento, como que eu faço, como que eu avalio. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Renata comenta que as ações no Fórum propiciavam um movimento formativo extensivo, com reflexões, indicações de materiais extras e resgate do que ela havia aprendido no início do curso de Pedagogia para agregar nas elaborações das atividades e partilhas nos Fóruns. Com o relato de Renata, compreendemos como as possibilidades formativas durante a formação inicial podem favorecer aprendizagens e processos reflexivos, além de sinalizar o caminho contínuo e não linear que a aprendizagem da docência se configura (Tancredi, 2009; Souza, 2012).

Ao analisar o seu percurso na ReAD, Cláudia reflete sobre as aprendizagens proporcionadas com a sua participação. Ela relata que, a princípio, não sabia o que esperar e o que de fato iria vivenciar ou aprender.

[...] o primeiro momento foi esse, o choque de não saber o que eu estava fazendo ali e, ao mesmo tempo, passar a me entender como quem eu sou enquanto licencianda, enquanto futura professora. [...] outro momento, foi o momento que eu percebi que as pessoas estudavam, que eu não estava sozinha nesse mundão, [...] que não sou só eu que estou passando por isso, que todas as outras professoras, todos os outros professores que se propuseram a refletir sobre a sua prática, a pensar quem somos, passaram por esse momento de desafio, de controvérsia, de: “será que sou professor?”, “será que eu vou ser professor?”, “será que eu vou ser uma boa professora?”, “Como é que eu vou ser uma professora, como é que eu vou ser uma professora boa?”, “Como é que eu vou ser, como é que eu vou dar conta disso tudo?”. Então, quando eu percebi que tinham pessoas no universo, quando abriu a minha mente, eu percebi que as pessoas estudavam sobre isso, e queriam saber sobre docência, sobre o início da docência, que era aquele período que eu estava passando, para mim também foi muito marcante. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia destaca que suas aprendizagens se relacionam a descobertas, compreensões e questionamentos sobre/para a docência. Ela conta que, ao iniciar o curso de extensão, passou a compreender o momento formativo que estava e a destinação dos seus passos: futura professora. Outro fator marcante para Cláudia foi

tomar conhecimento que havia estudos e pesquisadores que tencionam suas pesquisas sobre o início da docência e que outros professores e licenciandos passavam pelos mesmos questionamentos e processos que ela enfrentava. Os aspectos questionados por Cláudia relacionam-se às aprendizagens da docência e as compreensões dela se entender como professora, além disso, de conhecer quais as competências indispensáveis para ensinar, o que é necessário saber e fazer para ensinar, entre tantos outros questionamentos que não tem respostas definidas e sobrevém aos professores que buscam se reconhecer como profissionais e refletir sobre a importância do seu ofício (Tancredi, 2009). Nesse sentido, a ReAD proporcionou a ela o conhecimento desse aspecto formativo tão importante na formação de professores e uma rede de apoio em meio a tantos sentimentos e indagações sobre a docência.

Para Ribamar, participante do módulo de 2018 com a temática sobre o Raciocínio Computacional, as novas aprendizagens foram estabelecidas pelas conexões entre as áreas da computação e da Pedagogia, curso que estava prestes a finalizar. Ele fala que a ReAD

[...] trouxe novos conhecimentos no sentido de conectar essas coisas, de conseguir [...] colocar em prática isso. [...] Então, eu diria que o novo conhecimento ali, foi justamente essa sistematização de conhecimentos já existentes [...] o genial pra mim é você conectar essas coisas, trazer isso pra prática [...]. Eu acho que é sistematizar o conhecimento. (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Ribamar destaca que a articulação estabelecida entre os dois campos de conhecimento e as implicações de atividades pensadas para a prática docente foi aspecto inovador da ReAD e possibilitou aprendizagens em meio a correlação de saberes propositais ao exercício profissional (Gatti *et al.*, 2019).

Os participantes Gleysson, Enzo e Melissa que realizaram o módulo de 2019, *Geografia: aprendendo a ler o mundo*, ressaltam que, a partir das atividades e trocas nos Fóruns, tiveram contato com novas metodologias e ferramentas digitais a partir das atividades indicadas com propósito às vivências reais e prática do exercício profissional docente.

[...] esses contatos com novas metodologias, que eram as ferramentas digitais, o ensino cartográfico, tudo isso incentivou a conhecer novos campos, novos caminhos e com certeza agregou sim novos

conhecimentos. [...] As atividades eram passadas com um propósito. Por exemplo, assim: A atividade da cartografia e do mapa digital, tinha um propósito de analisar aquele mapa, mas elas incentivam o que está a fundo, incentivam a buscar novas metodologias, novas ações, novas ferramentas de ensino. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Marcou muito a efetividade das atividades realizadas nos fóruns. A participação de todos em, não só realizar os comentários solicitados, mas de realizarem discussões e debates muito ricos. (Enzo, participante de 2019/ Questionário)

O curso foi muito prático, gostei das atividades. Apreendi vários recursos para trazer a disciplina para mais perto do cotidiano dos alunos. [...] o que mais gostei no curso foi aprender várias ferramentas novas, inclusive virtuais. (Melissa, participante de 2019/ Questionário)

Os participantes destacam como a ReAD contribui em suas aprendizagens tanto pelas tarefas propostas e realizadas quanto pela organização e condução das trocas de experiências entre os demais integrantes. Melissa destaca que o módulo proporcionou maneiras de trabalhar com seus alunos de forma mais contextualizada a disciplina de Geografia por meio dos recursos que conheceu na ReAD (Gracioli, 2022).

Participante do mesmo módulo, Tânia apresenta as seguintes considerações sobre as novas aprendizagens com a ReAD:

[...] vou começar pela questão lá do mapa afetivo, que eu acho super legal, quando a gente pega um conceito super teórico, que é um mapa, que é a representatividade de um lugar, e você consegue transpor para outra dimensão, que é a socioemocional, do que aquilo te traz. Trazer também essa leitura que as coisas não precisam ser tão engessadas dentro da escola, resgatar isso na gente, que você pode pegar um conteúdo que é totalmente quadrado, que é a cartografia, e trabalhar outras questões, trabalhar muito mais essa questão da proximidade para depois o que está longe da pessoa. [...] Então, não só te ensina, como ensina também esse novo olhar de falar: “opa, eu entendi que você quer fazer diferente, então, toma aqui uma possibilidade de fazer diferente”. Não só te fala pra fazer diferente, mas, te coloca proposições de atividades que você realiza para mostrar que tem como fazer diferente. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

Tânia refere-se a uma atividade realizada no módulo na qual foi solicitado aos cursistas a elaboração de um mapa mental, denominado de mapa afetivo. Gracioli (2022, p. 140), explica que o “propósito dessa atividade era colocar em prática as

vertentes da leitura de mundo debatidas em momentos anteriores do módulo. Com base nisso, os participantes tiveram que criar um mapa mental contendo os pontos de referências e emoções” provocadas ao longo do percurso designado nas orientações da atividade.

Para Tânia, a proposta da atividade foi muito bem planejada e conduzida, pois apresentou aos participantes um novo olhar para o ensino da Geografia, em específico, o ensino de mapas. O fato dela produzir o próprio mapa afetivo e representar o seu espaço e, claro, as suas emoções, aproximou-a do conteúdo a ponto de exprimir mais significado e identificação ao assunto. As impressões de Tânia revelam que ela pôde vislumbrar possibilidades de aplicar aquela atividade e metodologia em futuras práticas pedagógicas como professora. Para ela, a atividade do mapa afetivo foi diferenciada e significativa, pois lembrou dela de modo formativo. Gracioli (2022) explica que a atividade com os mapas afetivos potencializou “um olhar acerca dos sentimentos, memórias, imaginação, por representarem um forte componente emocional e afetivo” (p.87). Ou seja, para Tânia foi uma nova configuração para aprender, a qual revelou uma nova forma de ensinar o conteúdo evidenciado.

4.5.2 Colaboração para a formação e atuação profissional

Acerca das experiências vivenciadas na ReAD, os participantes destacaram como elas contribuíram para suas formações e atuações profissionais. Eles ressaltaram aprendizagens sobre práticas de ensino e sobre o ser professor, como também sobre os processos de aprendizagens docentes.

Acerca de suas aprendizagens, a participante Brenda destaca:

As trocas, né. De você perceber como que determinada situação o profissional faz o que faz, o que você acharia que era certo naquela época de estudante, né? E aí depois, agora vendo, tendo a prática da sala de aula, vejo que realmente é daquela forma como elas compartilharam que acontece ou de uma forma bem parecida com a que elas relataram, né? Então, eu acho que agregou muito, sem dúvidas.

[...] eu acho que um exemplo bom que pode ser citado é o plano de aula, onde você pratica o que você vai fazer na sua profissão. A leitura dos casos, a avaliação diagnóstica, porque você acaba indo buscar. Se é uma coisa nova, como a avaliação diagnóstica, eu fui buscar, eu lembro que fui procurar como é que fazia, como é que era, depois de

ler o relato. Faz você ir buscar, também. Mesma coisa nos planos de ensino. Quando você vai fazer um plano, ainda mais se você não tem muita experiência, você vai ler outros planos, ver como as pessoas fazem, o quê que elas procuram proporcionar, pra aí elaborar o seu. Então, é um aprendizado constante, né. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Brenda ressalta que as trocas com diferentes professores propiciaram um elo formativo promissor (Nóvoa, 2017), pois a partir do compartilhamento de suas práticas, ela tinha uma visão da realidade docente, analisando a partir da sua perspectiva como licencianda e depois, com as próprias experiências na docência, viu que era como os professores relatavam nos Fóruns de discussão. Brenda reflete que esse encadeamento e partilha das vivências proporcionadas pela ReAD foi muito significativo (Sarti, 2009; Souza; Anunciato, 2019). Além disso, ela, assim como a participante Diana, dão destaque ao movimento formativo feito para a elaboração das atividades propostas que evidenciaram, nas suas perspectivas, o que seria comum e necessário a ser feito quando elas estivessem atuando como professoras, por exemplo, as tarefas de elaboração dos planos de aula nos módulos que participou. Nas palavras de Diana: “[...] *foi bem pensado o encadeamento das temáticas para contemplar situações [...] pra tentar abarcar aquilo que a gente vai viver na sala de aula. [...] Depois que a gente já está lá, a gente consegue ver o quanto fazem sentido essas temáticas*” (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa). Portanto, elas destacam aprendizagens significativas que agregaram tanto na aprendizagem quanto na atuação profissional.

A participante Diana também considera que a ReAD foi um recurso a mais na sua formação e inclusive auxiliou no estágio, pois estava atuando, concomitantemente, quando participou do curso.

Eu acho que ajudou bastante porque na época que eu estava fazendo o curso da ReAD [...] como eu estava fazendo outros estágios, a minha inserção em campo na sala de aula acabou sendo mais reflexiva, mais consciente, mais preocupada porque eu estava fazendo ao mesmo tempo o curso e o estágio. Então, eu tinha essa necessidade de prestar bastante atenção, valorizar cada momento, até registrar cada momento. E isso acaba te trazendo um conhecimento mais rico. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana menciona a contribuição dos módulos realizados na ReAD durante o seu estágio, onde pôde refletir com mais atenção às suas ações. O relato de Diana dá

espaço para destacarmos o valor formativo da ReAD aos seus integrantes. A experiência da participante evidencia os resultados da proposta da rede de aprendizagem ainda em andamento e possibilitou a Diana aliar os conhecimentos discutidos nas atividades e Fóruns às suas vivências durante o estágio (Gatti *et al.*, 2019).

As participantes Luanna e Renata, ao refletirem sobre os efeitos da ReAD em suas aprendizagens e atuações docentes, apontam aspectos sobre as interações e relações estabelecidas no exercício profissional. Luanna reflete no seguinte excerto:

[...] Acho que de ser uma pessoa aberta para ouvir o outro. Sabe aquela coisa do saber escutar mais do que falar. Às vezes, a gente tem mil ideias, mas o que o outro quer é só ser ouvido. Não quer escutar. Não quer a nossa opinião, só quer ter alguém pra falar. Acho que nisso, da escuta, sabe. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Luanna revela abertura para ouvir mais o outro, saber escutar o outro, de entender o tempo e a necessidade do outro de dialogar e expressar seus sentimentos e inquietações. Renata analisa que o estabelecimento da relação e a parceria entre os demais integrantes contribuiu para que ela se sentisse mais à vontade para se expor e apresentar suas reflexões e experiências. Renata faz uma avaliação das contribuições da ReAD:

[...] eu fiquei até espantada com a quantidade de interação que eu fiz, porque geralmente eu não interajo tanto assim nos fóruns. [...] Então, eu acho que contribuiu nessa questão de pensar na própria prática, eu acho que eu não tinha esse costume de trocar experiências, de falar sobre a minha prática, sobre as minhas dificuldades, eu até me espantei com a minha sinceridade lá, de dizer “nossa, eu tive dificuldade, que vergonha, que não sei o quê...”, porque, geralmente, eu não faço isso. Então, eu acho que a partir daí eu comecei a trocar mais. (Renata, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Renata fala que não tinha o costume de compartilhar suas experiências e dificuldades e que, a partir da ReAD, começou a dialogar e trocar conhecimentos com outros professores com a intenção de pensar suas próprias práticas docentes. Nesse sentido, podemos observar que a ReAD propiciou um espaço de confiança receptivo às trocas ao longo das ações formativas, o qual motivou Renata a expor suas indagações e demandas (Souza; Anunciato, 2019). Ao descrever episódios de suas experiências profissionais na escola, Renata fala da postura do professor de sempre

pensar e repensar suas atuações, do que é necessário mudar ou reafirmar. Nesse sentido, ela relatou que em conversas com as suas colegas de profissão, pedia para elas chamarem a sua atenção quando fosse necessário para proposição de ações mais adequadas durante a rotina escolar (Sarti, 2009). Ela revela que gosta desse tipo de interação e *feedbacks*, porque, às vezes, está tão imersa nas demandas da sala de aula que não percebe outras situações que se sucedem.

A participante Cláudia aborda aspectos importantes sobre o ser professor como contribuição da ReAD, como podemos ver no excerto a seguir:

[...] foi o primeiro momento da minha vida que eu tive contato com um "treco" que se chama identidade profissional docente. E hoje, entender a identidade profissional docente é fundamental para minha prática. Eu entendo a minha identidade profissional docente 100%? não. Isso é uma característica de professora iniciante que sou, mas eu acho que contribui para minha prática porque me ajudou a entender que existe sim, cada um tem a sua, a gente constrói a nossa diariamente, leva um pouco do que a gente é, a nossa história, daquilo que a gente acredita. [...] a ReAD possibilitou que eu tivesse contato com artigos, com literatura que eu não tinha antes. Então, foi aí que eu comecei a fazer, a compreender, a entender esse campo de estudos. Por isso que eu trago a identidade, porque eu sabia que cada professor tinha o seu jeito de dar aula, mas eu não sabia como isso se chamava, eu não sabia quem falava sobre isso. A ReAD foi quem me deu um *start* sobre isso. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia revela que sua participação na ReAD a fez ter contato com estudos sobre um elemento fundamental na formação e atuação profissional: a identidade docente. Lagoeiro (2019, p. 106) explica que ela é um conjunto de características que o professor constrói e se constituem de forma pessoal e coletiva ao longo dos “processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, constituindo-se, transformando-se e ganhando novas perspectivas à medida que o percurso formativo se desenvolve”. Nesse sentido, Cláudia aponta que a proximidade com essa temática favoreceu leituras e discussões que até então não conhecia, sendo a partir da ReAD o contato com esse aspecto tão importante para a formação e atuação profissional.

A participante Tânia apresenta que a ReAD colaborou de forma significativa na dimensão pessoal para uma postura profissional mais empática e acolhedora, como mostra o excerto a seguir:

[...] me auxiliou nesse processo mesmo de me tornar mais humana, mais atuante, de entender as diferenças, de entender que eu tenho sujeitos diferentes, que eu também sou uma sujeita diferente, de entender que ali, depende do dia, ninguém vai estar 100% bem todos os dias, de levar suas atividades, de fazer sua escuta, de propor atividades que tenham um teor não só tão metódico, mas que tem esse olhar mais pro sentimento, pra essa questão da interação, então, foi um aglomerado de novas vivências e de possibilidades ali que a ReAD me propiciou. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

A fala expressiva de Tânia, carregada de profundidade e significado, revela o quanto a experiência na ReAD foi formativa em diferentes proporções (Larrosa, 2002; Josso, 2004). Ela narra aspectos inspirados e desenvolvidos na ReAD a partir das atividades sobre temas diversos e com diferentes pessoas — tanto de momentos na carreira docente quanto em relação a aspectos espaciais viabilizados pelo formato *online* da ReAD. Para além disso, Tânia destaca a dimensão humana da docência como um fator crucial que deve conduzir os propósitos e ações na Educação, assim como reflete Nóvoa (2023, p. 23), “não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda”.

4.5.3 Facilidades na participação das ações formativas da ReAD

Ao serem questionados sobre as facilidades encontradas à participação efetiva durante a ReAD, os participantes, em sua maioria, destacam a modalidade *online* do curso de extensão. Diana explica que por ser de forma virtual, as possibilidades de organização e gestão do tempo facilitariam uma interação mais produtiva. Ela explana que

[...] podia fazer as minhas leituras, nos momentos que eu tinha disponibilidade, entrar no fórum e fazer o meu comentário e responder aos colegas, também sempre de forma assíncrona. Eu conseguia organizar a minha rotina dentro dos meus afazeres e até mesmo dentro dos estudos da graduação, conseguia me organizar. Então, pelo fato de ser online era, para mim, um facilitador para eu poder me organizar e participar efetivamente. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana relata que por ser *online*, conseguia ajustar as suas demandas, pois trabalhava, tinha demandas pessoais e estava cursando Pedagogia. Então, nesse formato, ela organizava seu tempo para participar de forma efetiva mesmo em meio a

tantas responsabilidades. Brenda e Ribamar destacam que, por ser a distância, abre muitas possibilidades e oportunidades de participação.

o EaD é uma coisa que facilita muito e inclui muito as pessoas porque tem a questão do custo, do deslocamento, tudo isso que, às vezes, interfere em você procurar uma educação de qualidade. [...] Acho que também as trocas. Acho que é muito importante, que facilitou muito você ter um espaço pra você poder falar sua opinião, pra poder ouvir outras pessoas, acho que isso também é uma facilidade muito grande. (Brenda, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Algumas facilidades? Primeiro a divulgação. A pessoa saber que existe essa pesquisa, a plataforma, os cursos estruturados, os monitores. Saber que existe, é o principal para as pessoas participarem. Então, a divulgação foi fundamental para mim. Segundo aquele ponto controverso do ensino à distância, a disponibilidade de acesso que permite pessoas de lugares, de diferentes lugares, poderem participar. E isso eu acho que já está relativamente bem equacionado. E o terceiro seria levar em conta essa questão do conhecimento prévio das pessoas que estão participando. Porque a pessoa, às vezes, está participando, ela tem que ter muita força de vontade, para poder... [...] superar certas coisas que ela não entende naquele momento, mas que ela acredita que vai ser útil, então ela vai adiante. Então, a questão de conhecimento prévio, e a adequação da tecnologia utilizada nos módulos [...] (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Para Brenda e Ribamar a modalidade da ReAD foi um facilitador na participação deles por conta de custos e deslocamentos, além de integrar pessoas de diferentes contextos a partir da disponibilidade de acesso. Além disso, Brenda ressalta a possibilidade das trocas entre os participantes como facilidade, destacando a liberdade para poder se expressar em um espaço aberto para debates e partilha de experiências. Compreendemos que o espaço aberto para expor opiniões expressado por Brenda certifica a natureza e a intencionalidade da ReAD em ser um espaço de comunicação acessível, respeitoso, instrutivo, empático e acolhedor onde os integrantes possam se sentir confortáveis para se expressarem e compartilharem seus anseios e experiências tendo como premissa a aprendizagem colaborativa (Souza; Anunciato, 2019).

Ribamar aponta a divulgação das ações formativas da rede como primeira facilidade observada, que para ele foi fundamental, e acrescenta um fator preponderante na aprendizagem da docência: os conhecimentos prévios dos professores e futuros professores (Tancredi, 2009). O conhecimento prévio evidenciado por Ribamar é relativo tanto aos temas abordados no módulo que ele

realizou quanto às ferramentas tecnológicas utilizadas e adequadas à sua participação efetiva.

As participantes Cláudia e Luanna apresentam as facilidades durante o período na ReAD:

[...] eu tinha a facilidade que eu tinha a professora (que a convidou inicialmente para participar), né, muito próximo a mim lá na universidade. Então, ela foi uma figura muito importante para que eu começasse, para que eu continuasse motivada no curso e para que eu quisesse continuar estudando sobre isso, sabe? (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Escrever, escrever sobre a proposta, ou sobre mim, ou sobre a docência, acho que essa foi a maior facilidade. Usar o Moodle não foi um problema também, foi tranquilo. E sentir confiança, será? na equipe. Eu conhecia um pouco os professores. Talvez tenha sido uma facilidade. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Cláudia destaca o suporte da professora que a convidou para participar da ReAD como um facilitador para a continuidade na rede com motivação e, principalmente, para se debruçar sobre a temática que o curso evidenciava. A referência da professora de Cláudia é significativa e acompanhou a participante antes e durante a ReAD, como também acompanha depois de tanto tempo como exemplo de profissional de forma estimada e carinhosa pela participante (Tancredi, 2009).

Luanna aponta a escrita como uma facilidade, para ela o fato das atividades e interações serem de forma escrita facilitou a sua participação efetiva nos módulos. Além disso, ela destaca a confiança na equipe da ReAD, pois já conhecia alguns professores envolvidos no projeto e deu a ela mais segurança para inserir-se na proposta formativa. A participante Sandra também ressalta o acompanhamento e atenção da equipe:

É a presença, por exemplo, de um profissional mesmo. Não ficava largada discussão no fórum, ela era mediada, para não sair do foco. Muitos lugares que eu participei de outros cursos ficavam abertos. Não tinha um tutor específico que mediava para onde tinha que caminhar a discussão. [...] Então, eu acho que a presença, realmente agora, de um professor ou tutor, mediador da discussão. (Sandra, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Sandra menciona que a facilidade de sua participação se deu a partir da organização da equipe nas mediações dos debates no Fórum em que tinham o

cuidado de manter o foco dos temas em destaque. A participação do tutor é imprescindível em curso na modalidade EaD, pois ele pode favorecer uma experiência ao educando mais significativa com orientações necessárias e apoios precisos ao longo do processo formativo (Pereira, 2021).

Os participantes Tânia e Gleysson destacaram os tipos e a organização das atividades no AVA como aspecto facilitador na ReAD. Eles ressaltam todo processo atribuído a preparação de cada atividade, ou seja, os objetivos de cada tarefa, o direcionamento das comandas das atividades de forma diretiva sobre o que era necessário abordar e executar, como também os materiais de apoio necessários para a realização das mesmas.

[...] os tipos de atividades. Geralmente o fórum, por mais que ele seja uma estrutura assim... ele é fácil de direcionamento, que é: você tem uma comanda, você tem uma pergunta e você tem o botão responder. E aí, você tem que responder nos colegas também. Tanto a questão da comanda ser bem diretiva sobre o que eu precisava abordar quanto a ferramenta também ser bem de fácil acesso. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

[...] a plataforma disponibilizava ferramentas necessárias, tinha tudo que eu precisava para organizar e elaborar as tarefas, e a organização do tempo. [...] era como se fosse uma disciplina a mais no meu currículo. Então, eu organizava da mesma forma que eu organizava as outras disciplinas, e ali eu encontrava as ferramentas necessárias para fazer isso. Tinha os textos disponibilizados, os fóruns, tudo ali. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Gleysson relata sobre a disposição e acessibilidade dos materiais ofertados para realizar as suas atividades na ReAD como um fator importante que facilitou sua efetiva interação no módulo (Pereira, 2021). Além disso, ele revela que considerou a ReAD como uma disciplina extra de sua formação em Pedagogia e organizou as demandas e tarefas do curso de extensão, assim como fazia no seu curso superior.

Os participantes apontaram facilidades na ReAD de diversas naturezas diante das suas experiências nos módulos realizados. As circunstâncias favoráveis ao desempenho efetivo vão de encontro com a proposta formativa que respaldou a criação da ReAD, como um espaço *online* de aprendizagem da docência, viabilizado de forma colaborativa na compreensão da importância de uma aprendizagem contínua e possibilitando a formação acolhedora e participativa dos diversos integrantes (Lagoeiro, 2019). Além disso, a oferta de atividades bem planejadas e

direcionadas de forma concisa e exequível aos participantes com orientações dos tutores de forma intencional no processo de aprendizagem e partilha nos Fóruns de discussões (Souza; Anunciato, 2019).

4.5.4 Dificuldades ao longo das atividades formativas na ReAD

Em relação às dificuldades encontradas para a participação mais efetiva na ReAD, a maioria dos participantes indicaram o tempo como obstáculo durante a sua passagem pela rede colaborativa. Eles revelam que as demandas profissionais, acadêmicas e pessoais prejudicavam o aprofundamento nas leituras indicadas, interações entre os demais integrantes, dada a complexidade e identificação dos temas debatidos, exemplificados por vivências reais da prática docente.

Nos excertos a seguir, Tânia e Luanna refletem acerca do tempo como entraves durante a execução das atividades e trocas nos Fóruns de discussão:

Eu acho que era mesmo essa noção de saber que o EaD demanda um tempo. Ah, é um tempo que você pode reestruturar em qualquer momento da sua vida, mas ele demanda esse tempo. Não importa se você vai estruturar ele de sábado, domingo, segunda, terça, quarta, mas você precisa ter esse tempo, e às vezes você acha que vai fazer rapidinho, mas não é, então você precisa ter esse tempo de estudo dedicado para aquilo. Então, a minha maior dificuldade era a questão mesmo de gestão de tempo. Fazer a gestão do meu tempo para poder consumir, poder estar ali vivenciando, estudando, compartilhando, lendo, e interagindo de forma realmente produtiva e não de forma mecânica, também. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

[...] o tempo, sempre o tempo. Ele não deveria ser um problema. Mas, eu acho que o tempo e querer fazer mais e melhor, e com mais cuidado e devido ao que eu fazia na época, ter sempre que fazer correndo. Então, por mais que eu me dedicasse, era sempre correndo [...] (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

As participantes retratam o fator do tempo para terem um aproveitamento melhor nas atividades propostas na ReAD. Tânia explana sobre a modalidade das atividades e como eles dependiam de uma organização e gestão do tempo do participante para compreender os comandos, estudar os textos, refletir e interagir com os colegas nos fóruns e realizar as tarefas solicitadas que tinham prazos para entrega. Não podemos esquecer que as participantes estavam cursando a licenciatura e

tinham outras atribuições (estágios e trabalhos acadêmicos), como aponta Luanna. Nesse sentido, podemos compreender que para as participantes o tempo foi uma das dificuldades encontradas para um melhor desempenho nas ações formativas da ReAD. As dificuldades dos participantes aqui destacadas apresentam similaridades às limitações ressaltadas pelas professoras experientes que também fizeram parte da ReAD (Pereira, 2021), as quais mencionaram como obstáculos para uma participação mais efetiva nas ações formativas alguns aspectos relacionados à gestão do tempo, em meio a uma rotina com inúmeras demandas de trabalho.

A participante Renata revela um aspecto pessoal que provocava resistência à sua participação mais efetiva na ReAD, no excerto a seguir, ela fala da sua dificuldade:

Me expor (risos). Expor, expor plano de aula, expor práticas, assim. Essa sempre foi uma dificuldade minha, eu tenho um certo entrave. [...] Eu adoro escrever, mas eu tenho dificuldade de mostrar minha a escrita (Renata, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Renata conta que compartilhar suas opiniões, escritos, atividades e práticas é um impeditivo pessoal e que ao relembrar o seu percurso na ReAD, verificou alguns indícios de sua particularidade. Mesmo assim, durante a sua passagem no curso, esse impasse foi, de algum modo, superado, pois, segundo ela, interagiu mais do que costumava em relação a outros cursos que participara. Podemos inferir que Renata sentiu-se mais à vontade para expor suas impressões, dúvidas e necessidades formativas a partir da socialização dos enfoques trabalhados e debatidos na ReAD (Souza; Anunciato, 2019).

A participante Cláudia também revela dificuldades diferentes dos demais. Ela faz as seguintes considerações:

achava que eu sabia muito pouco, que eu pouco poderia contribuir. Eu achava que as minhas colocações iam ser assim “ah, tá bom, a iniciante tá falando”, mas isso era coisa da minha cabeça, ninguém nunca me falou isso. [...] Eu achava que eles eram bons demais, sabe, “o quê que eles vão escutar? Eu nem terminei faculdade, não sei nem ligar lé com cré!”, essa foi uma dificuldade. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia fala sobre suas inseguranças quanto às interações e partilha de experiências. Ela imaginava que o fato de estar na formação inicial não ia ser considerada e que suas vivências até ali não eram significativas para serem

apresentadas e discutidas. Esse pensamento de Cláudia evidencia os sentimentos relacionados ao início da docência cheio de inquietações e receios, principalmente, quando as experiências na docência não são abonadoras ou acolhedoras para quem está iniciando. Além disso, o relato de Cláudia traz luz ao descrédito que licenciandos e professores iniciantes podem vivenciar em suas primeiras atuações, podendo dificultar e reprimir seus processos de aprendizagens e compreensões da docência a partir da falta de colaboração, apoio e encorajamento por parte de outros docentes e redes de ensino (Huberman, 1995; Papi; Martins, 2010; Nóvoa, 2023). Contrapondo a ideia de Cláudia, a participação dela e dos demais licenciandos foram imprescindíveis para a criação e desenvolvimento das atividades na ReAD, pelas diferentes perspectivas sobre os desafios e realidades da prática docente em um coletivo onde a colaboração era o cerne das tarefas e interações, proporcionando aprendizagens tanto para quem já estava atuando quanto para quem ainda iniciaria na docência (Souza; Anunciato, 2019).

4.5.5 Potencialidades da ReAD

Ao avaliarem o papel e o alcance da ReAD como possibilidade formativa, os participantes apontaram as potencialidades da rede colaborativa a partir da experiência que tiveram. Os participantes Gleysson e Luanna indicaram que a ReAD foi uma complementação à sua formação docente, como podemos ver nos seguintes excertos:

[...] de acordo com a minha experiência foi tudo muito tranquilo, tudo complementar, eu tive uma experiência muito boa, que ali o que eu estava vendo na universidade, ao mesmo tempo a ReAD me ajudou muito. Eu não sei se porque a Educação parte do mesmo princípio. Enfim, mas talvez uma pessoa de uma outra universidade, de um outro contexto, talvez não tivesse essa experiência que eu tive, de complementar, de estar vendo os mesmos conteúdos semelhantes às reflexões. Então, eu acho que com certeza para alguém que não tivesse essa experiência poderia ser uma visão completamente inovadora, a visão que a ReAD traz. [...] Práticas como essa são muito importantes para a formação. E aí, seria interessante se práticas como essa se tornassem comuns assim nas universidades porque realmente foi muito significativa para mim, pra minha formação e então seria para outras pessoas [...]. (Gleysson, participante de 2019/ Entrevista Narrativa)

Não só como apoio e complemento, mas como algo essencial também. Talvez uma exigência como finalização do curso de

Pedagogia. [...] Ah, um exemplo assim, que é algo que eu sempre penso: no da escrita mesmo. Os professores não conseguem escrever sobre o que fazem. Então, escrever um relatório é sempre muito difícil. Fazer um planejamento detalhado é sempre muito difícil porque os professores não têm hábito de escrita. Têm de leitura e não têm de escrita. Então, talvez esse exercício de escrita seja um impacto muito positivo. Não dava para fazer esse curso sem escrever. (Luanna, participante de 2017 e 2018/ Entrevista Narrativa)

Gleysson ressalta que a experiência foi valorosa e inovadora e que oportunidades formativas como a ReAD deveriam ser comuns nas universidades como complementação de estudos cruciais à prática docente. Luanna acrescenta que poderia ser configurado como um requisito para conclusão do curso de Pedagogia, pois considerou a proposta formativa essencial tanto pelo apoio na formação do professor quanto pelos impactos positivos com as atividades idealizadas. Além disso, ela exemplifica a habilidade da escrita como fator fundamental no desenvolvimento das ações formativas.

Para os licenciandos, ainda na formação inicial, a intenção da ReAD era justamente propiciar, de forma colaborativa, oportunidades formativas que impulsionassem aprendizagens agregando teoria e prática, como também o desenvolvimento de reflexões sobre/para a prática docente (Souza, 2012). Segundo Lagoeiro (2019):

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 (Lagoeiro, 2019, p. 146).

A pesquisadora explica a premissa da participação dos licenciandos na ReAD e, com as reflexões dos participantes, vimos o quanto foi enriquecedor e formativo para eles durante a formação inicial, como também ao ingressarem no exercício profissional docente.

A participante Diana diz que iniciativas como a ReAD poderiam ser mais expandidas. No excerto a seguir, ela explana suas considerações acerca das potencialidades da ReAD.

Eu não conheço assim, depois que eu entrei pra docência, eu não tive mais contato com nenhum tipo de curso de extensão que incluía estudantes de graduação, pesquisadores e professores, para trazer essa discussão, pra trazer esse ambiente da discussão acadêmica, da universidade, da academia em si, para a escola. Acho que tinha que ter maior interação...[...] acho que tinha que ampliar, sabe, muito mais. Você vê hoje em dia [...] as formações de professores são as empresas privadas tomando muito esse espaço. E as universidades? [...] quanta discussão específica poderia ser colocada, aproveitar a escola mesmo como espaço de pesquisa, não só como espaço de pesquisa, mas as experiências dos professores, como possibilidade para as pesquisas, e ao mesmo tempo trazer o conhecimento da academia, conhecimento sistematizado, conhecimento para os professores. Acho que a parceria da escola pública com a universidade seria muito importante. A ReAD é um exemplo disso, é um exemplo de possibilidades. (Diana, participante de 2016/ Entrevista Narrativa)

Diana, que participou da ReAD em 2016, revela que não teve mais contato com propostas formativas que tivessem integrantes na perspectiva da ReAD. Ela defende a importância desse vínculo entre escola e universidade como forma de propiciar interações ricas e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da docência, além de pesquisas sobre a formação e atuação docente fortalecidas pelo vínculo universidade-escola com transmissão de conhecimentos que atendam necessidades reais dos professores e promovam indagações e reformulações de propostas às demandas e necessidades (Vaillant; Marcelo, 2012; Nóvoa, 2023). A fala de Diana também destaca a configuração da ReAD como um ambiente de aprendizagem entre a formação e a profissão, conforme defendido por Zeichner (2010) e Nóvoa (2017, 2023).

A ideia de "terceiro lugar" ou de "terceiro espaço" explica bem a necessidade de juntar universidades e escolas, com base numa "terceira realidade", sem cair nos discursos dicotômicos habituais, valorizando ora a universidade como lugar da teoria, ora a escola como lugar da prática. As dicotomias fecham o pensamento e impedem a construção de novas ideias e propostas. Nada se faz numa lógica binária. A saída está sempre num "terceiro lugar" que é muito mais do que a simples soma dos dois lugares anteriores. O que é verdade para a formação inicial é mais verdade ainda para o período de indução profissional, esse período tão decisivo, mas tão descuidado de integração na profissão, durante o qual nos tornamos professores. A ausência de estratégias de acolhimento, de socialização profissional, fragiliza, e muito, a profissão docente (Nóvoa, 2023, p. 44-45).

O autor explica acerca das conexões que podem ser estabelecidas entre os espaços de formação e atuação como uma solução assertiva na atenção e cuidado, principalmente, com quem está iniciando a profissão. A partir de tudo que foi destacado pelos participantes, compreendemos a ReAD como esse lugar de encontro e formação com propósito de discutir e promover aprendizagens docentes. As reflexões do participante Ribamar, corroboram com o destaque dado às conexões estabelecidas na ReAD:

Quando você fala de uma rede, ela está pressupondo justamente aquela conexão que é tão importante. Conhecimento é conexão. [...] Então, eu acho que quando você fala de uma rede, eu acho que as possibilidades aumentam muito. [...] E eu acho que pra formação docente, ela complementa, ela amplia, por quê? porque eu acho que a formação docente ainda está deficiente. Os cursos de Pedagogia, eles são embrionários, ainda. Você não tem ainda um conselho que regulamenta o curso de Pedagogia, apesar dos estágios, quando você compara com a formação de um médico, um advogado, de um engenheiro, né, você tem uma cobrança por coisa prática muito forte. E eu acho que o estágio que a gente faz já está a caminho, está no sentido, mas ainda é fraco. Precisava ter o equivalente a um internato que os médicos fazem, uma residência, sei lá, algo parecido assim. A tal da formação continuada, [...] a ReAD entra aí pra preencher. Eu acho que essa rede é um estímulo, justamente no contexto de formação continuada, que a gente não consegue aprender tudo o que precisa num curso de graduação. E aí, acho que a ReAD vai suprir isso daí. [...] Ela é um adendo ali de bases largas, vamos dizer assim, para complementar a formação dos professores. [...] Permeiar isso e aquele sonho de melhorar a qualidade da nossa Educação pode ser possível com essas ações. (Ribamar, participante de 2018/ Entrevista Narrativa)

Na perspectiva de Ribamar, a ReAD aparece como uma rede propícia a conexão de conhecimentos ampliando as aprendizagens docentes. Ele também faz considerações sobre os cursos de formação inicial a partir das necessidades formativas que precisariam ser exploradas durante o percurso do futuro professor, mesmo tendo a compreensão que não se dá pra ver todos os aspectos da prática profissional neles. Ele ainda evidencia a importância de regulamentar ações que viabilizem situações mais próximas às práticas docentes, além dos estágios que já existem. Ele exemplifica dando exemplos da formação de outras áreas, como a formação do médico que ainda na graduação se insere completamente no contexto do trabalho de forma intensa e é amparado por professores e equipe hospitalar para aprender o ofício da profissão tendo um contato autêntico e imerso, como também

pela promoção de aprendizagens de maneira cooperativa, aprendendo uns com os outros (Nóvoa; Alvim, 2022). Ademais, Ribamar também aponta que a ReAD pode preencher as lacunas formativas e promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor, favorecendo ensinamentos do exercício docente de modo construtivo, intencional e colaborativo (Vaillant; Marcelo, 2012).

Um grupo de participantes destacou a socialização, a partilha das compreensões e vivências entre professores iniciantes, experientes, pesquisadores e outros licenciandos como uma característica diferenciada, inovadora e abrangente que proporcionou experiências formadoras para suas aprendizagens profissionais docentes. Os excertos a seguir resumem e explanam como foi para os participantes o estabelecimento dessas relações entre os integrantes da ReAD.

O fato de ter, de forma bem organizada, discussões em que estudantes de licenciaturas, docentes iniciantes e docentes experientes debatiam assuntos da docência. Isso foi sensacional, pois havia três "tipos" de olhares sobre o tema. (Farias, participante de 2017 e 2018/ Questionário)

[...] a gente consegue ter múltiplas pessoas de múltiplos locais, você não só aumenta a possibilidade porque a possibilidade já está aí dada, já tem a fomentação. Mas essa perspectiva, porque você traz essa vivência com outra, sem ter interrelação, essa questão geracional, essa questão de cada um ter vindo de um canto, a gente chegou aqui, mas está todo mundo com as suas bagagens, com as suas incertezas, com os seus traumas, as suas vivências, as suas práticas, o que deu certo e o que não deu, eu acho que se fomenta com uma rede que realmente não só ensina como dá apoio. Porque muitos momentos ali você tem a questão de acolhimento. Quando você tem um desabafo: "ah, mas para mim foi tão difícil..." não foi o meu caso, mas eu li em algumas colocações, mas eu lembro de alguns colegas que traziam relatos de práticas que não tinham sido tão legais. E você via o acolhimento embaixo. [...] Então, ele não só possibilita pelas oportunidades formativas, mas como ser um espaço de acolhimento fora daquele contexto onde eu já estou; é um espaço de acolhimento de outras pessoas, com outras visões, outras perspectivas, e isso é fundamental nas nossas práticas. (Tânia, participante de 2018 e 2019/ Entrevista Narrativa)

[...] colocar professores com anos de experiência em contato com professores iniciantes traz benefícios para os dois lados. Primeiro, para o professor que já está há mais tempo na atuação poder auxiliar e ter uma certa empatia com quem tá entrando, porque muitas vezes o professor mais velho não tem empatia com quem chega e até mesmo tem essa troca também, né? Quem tá saindo da universidade tá cheio de ideias na cabeça e, às vezes, isso até pode dar um gás, um ânimo para quem tá ali há muito tempo na profissão e falar: "nossa, eu posso repensar o que eu tô fazendo, posso fazer de uma forma

mais leve...”, ou também o contrário, “nossa, eu já estou fazendo isso, que legal”, eu acho que tudo pode acontecer. Eu acho que só tem ganho para os dois lados. Eu acho que uma coisa que a gente não pode fazer enquanto docente é se fechar na nossa bolha (Renata, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Os participantes destacaram as potencialidades da relação estabelecida na ReAD por meio dos diálogos intergeracionais constituídos ao longo das atividades desenvolvidas e das discussões nos Fóruns (Sarti, 2009; Lagoeiro, 2019). Os relatos dos participantes evidenciam as conexões proporcionadas pela ReAD, além das contribuições para a formação e atuação docente, da importância de vínculos entre os pares de forma acolhedora, assistencial e construtiva. As explicações complementam-se e testificam as trocas, os debates, o contato e o intercâmbio de experiências com educadores em diferentes fases da carreira docente. Farias, participante das atividades nos anos de 2018 e 2019, destaca a organização dos módulos formativos e como eles proporcionaram discussões sobre a docência e a possibilidade de perspectivas e pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema em estudo. Tânia ressalta que essa interação com pessoas diferentes traz benefícios não só em relação ao momento distinto que cada um se encontra, mas também a partir das dimensões pessoais e contextuais de cada integrante durante a partilha das reflexões e experiências. Ela evidencia o potencial da ReAD como um espaço de diálogo e acolhimento, além de promover atividades de fato colaborativas, debatidas em conjunto na reciprocidade das parcerias e vínculos estabelecidos (Sarti, 2009).

A participante Renata dá destaque às contribuições da relação intergeracional tanto para os licenciandos quanto para os professores em exercício, onde nesse encontro podem, de forma empática e respeitosa, surgir aprendizagens e destacar práticas exitosas dos professores. Sarti (2009, p. 134) explica que os professores em exercício desempenham um “papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais”. Nessa perspectiva, o elo estabelecido nessas relações pode oportunizar dimensões formativas inesperadas e excepcionais.

Tancredi (2009, p. 28) diz que o professor “não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido um caráter individual, exige aprendizagem coletiva”. Vaillant e Marcelo (2015) destacam a aprendizagem colaborativa, em grupo, por meio de conversas em contextos formais e informais, partilha de experiência,

construções de relações como uma rede de apoio e fonte de aprendizagem para o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores.

Marcelo (2002) explica que a aprendizagem docente apenas com as próprias experiências torna o nosso desenvolvimento limitado, então, uma rede colaborativa torna as aprendizagens mais significativas, pois proporciona uma estrutura que oportuniza os professores se agruparem para falar e socializar sobre suas experiências e aprender uns com os outros. Oliveira (2011b) explica a dimensão formativa do grupo colaborativo:

Nele cada participante tem voz; apresenta sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo, há uma validação do conhecimento profissional do professor na medida em que seus saberes são considerados, partilhados etc., oferecendo oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente e planejamento de experiências profissionais futuras. (Oliveira, 2011b, p. 295).

Podemos refletir a rede colaborativa como uma estratégia formativa significativa na construção de conhecimentos de forma coletiva para compreensões e exercício da prática docente. Uma colaboração efetiva na docência tende a auxiliar nas demandas dos professores, principalmente dos que estão em início de carreira, os quais enfrentam muitos desafios e dilemas nos primeiros anos da atividade profissional. Na ReAD, os diálogos intergeracionais são premissas cruciais tanto pela sua potência formativa quanto para a compreensão e promoção de conhecimentos visando estimular o caráter coletivo da profissão docente por meio da partilha de saberes entre professores e futuros professores (Sarti, 2009).

Nesse sentido, as falas dos participantes demonstram que as parcerias e trocas intergeracionais foram significativas e potencializadoras no papel formativo que a ReAD proporcionou, dando uma dimensão acolhedora e respeitosa na formação e no trabalho docente.

A participante Cláudia levanta as seguintes reflexões acerca da dimensão e potência da ReAD a partir da sua experiência:

[...] eu acho que a ReAD é uma das ferramentas, se a gente puder chamar assim, talvez, é que pode auxiliar nesse processo, ir contra esse processo de desprofissionalização que vive o professor hoje, sabe. Então, formar melhor os nossos professores, puxa vida. A gente só está aqui hoje porque a gente foi bem formado, que o professor que não tem uma boa formação não atua bem em sala de aula,

infelizmente. O professor que faz licenciatura como uma segunda opção na vida, porque nada deu certo, poucos deles conseguem se desenvolver na carreira docente de maneira satisfatória para ele e para os alunos. Então, assim, eu acho que cursos de qualidade como da ReAD, gratuitos como da ReAD, [...] possibilitam que a gente alcance voos maiores. Que a gente que está aqui hoje, estude, possibilite, corra atrás, para que os professores que virão depois da gente, para que eles tenham uma formação melhor, para que eles estejam em cursos de licenciatura, que tenham legislações que façam sentido para um curso de licenciatura. (Cláudia, participante de 2017/ Entrevista Narrativa)

Cláudia pontua aspectos emergentes relacionados à formação docente. A partir da sua experiência e de toda a significância que a rede proporcionou à sua perspectiva sobre a docência, ela compreende a ReAD como um espaço formativo de qualidade com propósitos de formar melhores profissionais docentes a partir da sua natureza e finalidade. Além disso, Cláudia faz referência aos processos referentes à formação inicial acerca de quem ingressa nos cursos de licenciatura (Gatti *et al.*, 2019) e suas pretensões e objetivos na docência. Cláudia também alerta para as dificuldades do exercício profissional docente com “políticas de desprofissionalização e de degradação da profissão docente” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 61).

Segundo Tardif (2013), a profissionalização docente é um movimento político que se destina ao aumento da eficiência das escolas e dos professores e, um dos seus objetivos “seria de elevar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar suas condições de trabalho – especialmente a remuneração” (Tardif, 2013, p. 562-563).

A profissionalização da docência é uma questão essencial para as mudanças educacionais e aponta a necessidade de revisão dos modelos de formação e aperfeiçoamento dos professores, já que a “formação continuada dos profissionais da educação básica é responsabilidade do poder público, como uma condição da sua profissionalização, prevista na LDB n.º 9.394/1996” (Cária; Oliveira, 2016, p. 433). E tal processo de desenvolvimento da profissão vai além da teoria, pois ele se constitui e é consolidado na prática, no cotidiano dos espaços escolares e nas relações com a comunidade escolar e que são importantes para a profissionalização docente (Cária; Oliveira, 2016).

Tardif (2013) reflete que mesmo com os avanços e direitos dos professores alcançados ao longo do tempo como aposentadoria, plano de carreira, estabilidade e outros, tais ganhos vêm sendo comprometidos pela proletarização, precarização da

profissão e deterioração das condições de trabalho, apontando à desprofissionalização docente (Lins, 2013). Portanto, Cláudia faz uma reflexão abrangente acerca da potencialidade da ReAD para a formação de professores a partir das suas experiências, referências e sentidos às ações formativas na rede.

Em suma, percorremos uma longa e intensa rota a partir das narrativas dos participantes acerca das suas trajetórias formativas na ReAD. No próximo capítulo, nos encaminhamos às reflexões dos resultados da pesquisa, como também apresentamos as considerações finais acerca de todo o caminho deste estudo.

5 A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.”

(Paulo Freire)

Chegamos ao momento de avaliarmos o caminho empreendido durante a jornada desta pesquisa, além de destacarmos e refletirmos acerca dos resultados da sua realização, como também tecer considerações finais desta investigação, embora a temática aponte discussões inconclusivas em relação ao campo fértil de reflexões contínuas da longa estrada que contempla a formação de professores.

Foi um longo percurso entre os anos de 2021 a 2023, desde o surgimento do interesse pela temática, a proposta da pesquisa, os objetivos traçados, a abordagem metodológica da investigação, os recursos escolhidos para a produção dos dados em busca de respostas e compreensões, o contato com os participantes da pesquisa, a preparação e a realização das entrevistas narrativas, os *feedbacks* dos entrevistados, além dos elementos encontrados e revelados, durante o processo de análise dos dados produzidos, alinhados à proposta e à questão norteadora deste estudo: **como egressos de cursos de licenciatura analisam as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso formativo na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) e como elas colaboraram para as aprendizagens e práticas profissionais posteriores?** Desse modo, com o propósito de responder a esse questionamento, buscamos de forma geral, investigar como os egressos de cursos de licenciatura analisam os diálogos intergeracionais e as atividades desenvolvidas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), relacionando às aprendizagens da docência e práticas profissionais.

Para conseguirmos alcançar respostas e compreensões às questões norteadoras ao longo da jornada da pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer e analisar as motivações e expectativas dos egressos de cursos de licenciatura sobre a ReAD; ii) Identificar as recordações e reflexões dos egressos de cursos de licenciatura acerca dos diálogos intergeracionais nos fóruns e as atividades desenvolvidas na ReAD e analisar se/como foram experiências

formadoras para a aprendizagem e exercício da profissão docente; iii) Compreender, a partir das narrativas dos egressos de cursos de licenciatura, o papel e alcance da ReAD como espaço formativo.

A proposta e a natureza da pesquisa, visando investigar as experiências de egressos de cursos de licenciatura na ReAD que participaram das atividades formativas entre os anos de 2016 a 2019, nos desafiou, a princípio, a desvelar quem eram esses egressos que participaram da ReAD na condição de licenciandos(as) e em quais circunstâncias da vida profissional se encontravam. A partir disso, o nosso caminho pela busca de respostas começava a despontar. De forma atenta, nos empenhamos em contactá-los a partir de diversas possibilidades dos contatos disponibilizados quando realizaram os módulos formativos. Após uma busca ativa dos participantes e com a aplicação de um questionário *online* — que já demarcava, inicialmente, a perspectiva dos respondentes sobre a ReAD — tivemos uma percepção das lembranças e validade das atividades formativas na rede colaborativa *online* à época em que realizaram os cursos de licenciatura.

Os resultados dos questionários demandaram expandir a compreensão dos caminhos formativos dos participantes na ReAD por meio das entrevistas narrativas realizadas. Os encontros *online* com os participantes que se propuseram a relembrar e refletir sobre a sua participação nos deram a chance de ir em busca dos objetivos desta pesquisa.

Em relação ao primeiro objetivo específico, o qual buscamos conhecer as motivações e expectativas sobre a ReAD, os participantes demonstram muitos pontos positivos e significativos cruciais à formação do professor desde a formação inicial. Vemos o cuidado, a preocupação de aprender para pensar futuras práticas docentes, a disposição e a intenção formativa deles à participação da ReAD e, com destaque, o anseio de aprender com outros professores a partir da troca de experiências e das vivências sucedidas no chão da escola, frente aos desafios e complexidades que a docência apresenta. Além disso, puderam pensar sobre a docência e suas questões de modo coletivo, com acolhimento e proposições acessíveis e resolutivas.

Podemos refletir, a partir das narrativas dos participantes, sobre as dimensões relacionais e formativas — em nível teórico e prático — que comunidades de aprendizagem como a ReAD podem proporcionar aos integrantes. No caso dos participantes deste estudo, inferimos que a ReAD se configurou como uma oportunidade de aprendizagem ao longo do percurso de formação inicial que

atravessavam, complementando conhecimentos sobre a prática docente pela proposta de troca de experiências com professores em exercício, que se encontravam em fases distintas da carreira profissional.

Em relação ao segundo objetivo específico, os participantes rememoram suas trajetórias na ReAD ao longo das ações formativas nos anos que realizaram. Ao relembra-rem, eles refletiram acerca de suas experiências e destacaram aspectos significativos às aprendizagens e práticas docentes. Ao revisitarem as propostas de tarefas de cada temática, suas atividades elaboradas, comentários e reflexões compartilhadas nos Fóruns de discussão, interação com professores iniciantes e experientes, *feedbacks* dos tutores, os participantes retomaram suas vivências na ReAD, considerando o que foi significativo e marcante para aprendizagens e práticas de ensino na constituição de elementos da formação profissional. Esse exercício da memória e dos significados atribuídos ao que foi vivido revelaram como a projeção e condução das atividades da ReAD foram cruciais para evidenciar as experiências de estágios dos participantes, — permitindo-lhes analisá-las e compartilhá-las com os demais integrantes, realçando o que foi vivido e possibilitando aprendizagens e novas compreensões por meio dos diálogos e trocas com professores iniciantes e experientes, intermediados pelos tutores.

Além disso, ao longo dessas recordações, os participantes deram ênfase aos aspectos da docência, destacando aprendizagens, amadurecimento de ideias e inflexões de atitudes, como também a validação de reflexões e condutas idealizadas quando estavam na formação inicial apresentadas e discutidas na ReAD. As lembranças também acionaram episódios profissionais dos participantes em exercício que narraram vivências na docência com seus dilemas, demandas e complexidades. Eles relatam momentos das suas primeiras experiências docentes e como refletem suas posturas e compreensões sobre a docência a partir do que foi ressaltado na ReAD. Os participantes revelam confirmações e mudanças de opinião com base na realidade profissional que agora vivenciam e explicam o quê e o porquê modificariam algumas atividades produzidas e reformulariam certos argumentos nos Fóruns de discussão.

Em contrapartida, eles relacionam como os temas ressaltados na ReAD, as tarefas propostas e as interações estabelecidas no desenvolvimento dos módulos agregaram ao repertório de aprendizagens, práticas e posturas profissionais a partir do que foi visto, como exemplos: as conexões de conhecimentos, compreensão de

que a aprendizagem docente se dá ao longo da vida, a percepção que o exercício da docência precisa ser de caráter coletivo com o apoio dos pares, como também a sinceridade para pedir ajuda e abertura às sugestões e desenvolver da melhor forma o trabalho docente.

Em relação ao terceiro objetivo específico, nos debruçamos em compreender o papel e alcance da ReAD na perspectiva dos participantes, como possibilidade formativa ao longo da formação docente. Eles revelaram os novos conhecimentos proporcionados pela ReAD que vão desde aspectos da dimensão prática como, por exemplo, a elaboração de planos de aulas, até a importância da socialização entre pares na formação e exercício profissional docente. Os participantes também indicaram como a proposta formativa da ReAD foi significativa para suas aprendizagens profissionais, por meio das tarefas e leituras, na composição de práticas e posturas profissionais de maneira mais reflexiva, empática e acolhedora.

Os participantes também apontaram as facilidades e dificuldades encontradas ao longo da ReAD. Eles destacaram o formato *online*, a organização das atividades no AVA e o compromisso da equipe da ReAD na condução dos momentos formativos. Nas dificuldades, de forma geral, eles explicaram que a gestão do tempo em meio às diversas demandas pessoais, acadêmicas e profissionais foram empecilhos para aprofundar discussões sobre os temas explorados.

Ao avaliarem todo o seu percurso, os participantes refletiram sobre o papel e o alcance da ReAD como possibilidade formativa apontando as potencialidades das ações realizadas durante os módulos temáticos. Eles mencionam a ReAD como uma experiência inovadora e valiosa na complementação da formação docente por meio do desenvolvimento de atividades que evidenciaram a dimensão prática da profissão, além da socialização com outros professores e partilha de experiências reais da sala de aula. Os participantes também indicaram que ações como a ReAD deveriam ser mais comuns, pois o vínculo formativo entre os professores em exercício e universidades podem promover aprendizagens significativas, agregando conhecimentos ao longo da intensa jornada na profissão docente, como também viabilizando e estimulando uma socialização profissional de forma acolhedora, respeitosa e colaborativa para todos os envolvidos, demonstrando a importância da parceria no trabalho docente desde a formação inicial, pois sem cooperação e nem trocas de experiências entre pares, o exercício profissional se torna ainda mais difícil de ser realizado. Os participantes também destacaram que as ações da ReAD podem

preencher lacunas formativas com atividades sobre/para a prática docente de forma autêntica e intencional, tendo em vista o processo contínuo de aprendizagem da docência ao longo da vida do professor.

Após caminharmos pelos resultados e impressões acerca dos objetivos específicos, retomamos ao objetivo geral desta pesquisa na busca por respostas à nossa questão norteadora e, após vivenciarmos e analisarmos todo o processo de desenvolvimento desta investigação, compreendemos que os participantes avaliaram seus percursos formativos na ReAD de maneira cuidadosa e amadurecida, acolhendo o que desenvolveram e refletiram ao longo das atividades e discussões nos Fóruns, além de reafirmar convicções sobre o ser professor e atribuir novos sentidos ao que foi explorado nos módulos a partir da passagem do tempo e das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas posteriores à ReAD. Os participantes também destacaram como as ações formativas colaboraram nas suas aprendizagens profissionais, os quais, de modo geral, evidenciaram as atividades realizadas alinhadas à realidade do exercício da docência, como também os diálogos e partilha de experiências com professores iniciantes, experientes e pesquisadores de forma cooperativa em um ambiente de socialização profissional proposital às aprendizagens docentes de forma receptiva com apoio e acolhimento aos dilemas, sentimentos e desafios da docência.

Para chegarmos nessas considerações não podemos deixar de ressaltar a relevância das narrativas como recurso de fonte e produção dos dados desta pesquisa. Destacamos a realização das entrevistas como um momento que nos possibilitou identificar as marcas, os significados e os resultados das ações formativas da ReAD a partir da experiência de cada participante. De forma abrangente, a compreensão da rede como um espaço formativo à indução e preparação para o exercício profissional em resistência à desprofissionalização docente. E de modo mais específico, como o destaque de realização de atividades significativas e aplicáveis às futuras práticas pedagógicas dos participantes. Aos que se envolveram com a proposta da pesquisa sentiram-se contemplados ao recordarem os seus escritos feitos na ReAD quando eram licenciandos. Ao final dos encontros virtuais, os entrevistados deram *feedbacks* positivos e motivadores, destacando em seus relatos que se sentiram agraciados ao lembrarem uma parte do seu percurso formativo por meio de novas compreensões e avaliações do seu desempenho e aprendizagens durante a participação na ReAD ao longo das entrevistas, o que lhes proporcionou um

momento singular para reavaliar seus caminhos ao longo de suas aprendizagens e vivências. Nesse sentido, os participantes recuperaram as memórias do que fizeram como um movimento de autoformação a partir do que experienciaram e marcaram suas trajetórias na rede de aprendizagem.

A ReAD é uma proposta de formação caracterizada como uma rede colaborativa de aprendizagem da docência para inserir professores em exercício e futuros professores em um formato de comunicação e integração que é elementar e comum nas nossas relações contemporâneas: o ambiente virtual. Ela dá abertura para (re)pensar a formação do professor para além da extensão geográfica, para além dos meios tradicionais e, principalmente, com o contributo da coletividade e diversidade intergeracional docente por meio do diálogo e troca de experiências. Nessa perspectiva, é fundamental considerar as diversas possibilidades e potencialidades na formação docente que os ambientes virtuais podem proporcionar desde a formação inicial, sem perder as dimensões humanas de respeito mútuo e acolhimento entre os pares. Os resultados desta pesquisa dão abertura para refletirmos sobre o que entendemos como formação significativa e a caminhar junto com as possibilidades de recursos acessíveis que mudam e se atualizam ao longo do tempo, promovendo interações e conhecimentos inseridos no cotidiano dos professores e futuros professores.

A projeção da ReAD como possibilidade formativa tem a intenção de implicar na cultura e construção do ser e fazer docente dos integrantes envolvidos nas ações formativas. A partir das narrativas, encontramos indícios de atitudes e posturas dos participantes que evidenciam o trabalho colaborativo, a escuta e aprendizagem com outros profissionais, a reflexão no fazer docente, como também, nas compreensões da docência em suas complexidades e necessidades. Percebemos que a ReAD, para os participantes, confirmou uma condição e aspecto necessário à condução do trabalho docente — preconizado na literatura acerca da formação de professores, mas pouco lembrado nas instituições públicas e privadas onde o profissional atua. Ou seja, essa cultura colaborativa do trabalho docente, a compreensão da aprendizagem docente como um contínuo, do diálogo com o outro, do acolhimento e da reflexão como elemento crucial no exercício profissional. Destacando também as ferramentas digitais, o contexto virtual como veículo inovador para a aprendizagem docente, e, certamente, como ferramenta pedagógica em suas práticas profissionais.

A proposta da ReAD, com os resultados suscitados, aproxima ainda mais, desde a formação inicial, o futuro profissional a partir das narrativas de percepções e episódios reais da prática externalizados pelos professores em exercício. Podemos compreendê-la como uma representação de um terceiro espaço (Zeichner, 2010; Nóvoa 2017, 2023), um lugar entrelaçado pela formação e profissão com o intuito de possibilitar apoios em dimensões intergeracionais aos novos professores, tratando-os já como profissionais em uma perspectiva horizontal de formação, ou seja, falar com e não para, formar em rede, em conversas, em parceria, em escuta e respeito mútuo com acolhimento e resoluções acessíveis e propositais.

A pesquisa empreendida foi o primeiro estudo direcionado aos licenciandos egressos que participaram da rede entre os anos de 2016 a 2019, compreendemos como as ações formativas implicaram nas aprendizagens e práticas docentes em um distanciamento temporal considerável para compreender o que marcou os participantes. A nossa pesquisa visa contribuir à continuidade das ações formativas da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais e do grupo de pesquisa Estudos sobre a docência: teorias e práticas da UFSCar. O fomento a atividades dessa natureza pode favorecer projetos com abrangências maiores e até fortalecer e consolidar ideias para a criação de políticas públicas no campo vasto da formação de professores.

Nesse sentido, a realização de pesquisas sobre os outros grupos de participantes egressos da ReAD, professores iniciantes e experientes, seria uma forma de analisar os impactos da rede para o Desenvolvimento Profissional Docente, como também a dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que atuaram como tutores na ReAD. O desenvolvimento de pesquisas na perspectiva temporal do que foi experienciado em uma rede de aprendizagem *online* pode ampliar os estudos sobre as possibilidades formativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Além disso, na perspectiva da ReAD, pode aproximar ainda mais as necessidades e demandas da prática dos professores em exercício.

A idealização e elaboração desta pesquisa também propiciou referências e conexões à minha formação pessoal, acadêmica e profissional durante todas as etapas da constituição deste estudo. Todo o processo da pesquisa suscitou aprendizagens a partir dos temas teóricos abordados, da produção dos dados por meio do contato com as histórias e partilha de experiências narradas pelos participantes, nas orientações para reflexões e proposições para o andamento do

trabalho. Essas e outras atribuições culminaram em reflexões acerca da minha prática docente com o intuito de melhorar a minha atuação profissional. Além disso, o desenvolvimento deste trabalho foi muito importante para a minha compreensão como pesquisador iniciante, tendo a pesquisa como uma busca de novas perspectivas e respostas às inquietações e demandas percebidas ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

A estrada trilhada ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi longa, um percurso com empecilhos e belezas, um trajeto intenso, mas, por sorte, não foi realizado sozinho. É de extrema importância destacar a colaboração das colegas e professoras da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais que desde o início dessa jornada indicaram sugestões e ajudaram na construção deste estudo. Tive o privilégio de vivenciar na prática as leituras sobre formação de professores e aprendizagem da docência por meio da comunicação atenciosa e diálogos inspiradores com as professoras e colegas ao longo dessa caminhada.

Pessoalmente, foram muitas aprendizagens desde o início do mestrado e um privilégio realizá-lo na UFSCar. Toda a minha trajetória formativa no PPGE foi conciliada com minhas atividades profissionais, um grande desafio, pois ambas responsabilidades exigem esforço e dedicação. Mesmo com todos os empecilhos, os momentos em que me debruçava nas atividades do mestrado e, principalmente, durante o desenvolvimento e orientações desta pesquisa foram incentivadores e aliviaram o cansaço da rotina docente; me traziam esperança, me davam apoio e renovaram minhas crenças na Educação e, principalmente, fizeram olhar para quem eu sou como pessoa e como profissional.

O contato com os participantes da pesquisa foi também um momento muito importante, pois tive a oportunidade de conhecer diversas histórias de vida que proporcionaram reflexões pessoais, sociais e profissionais. Tive a honra de ouvir histórias potentes e inspiradoras de pessoas que acreditaram e caminharam pelo trilho transformador da Educação na crença de melhores futuros possíveis, além disso, tive o privilégio de contar essas histórias!

Toda essa trajetória levantou inúmeras reflexões e indicações para novos caminhos, mas, principalmente, amadureceu a minha convicção na esperança de melhores futuros possíveis por meio da Educação. Fazer parte desse esforço como professor, é ser demasiadamente humano, é acreditar em meio a desesperanças,

infortúnios, cansaços, desmontes e, mesmo assim, respirar e se renovar com as alegrias — ou fagulhas de esperança — que o cotidiano das relações humanas e a docência nos trazem e nos fazem lembrar do que é maior e melhor do que qualquer adversidade, apesar de tudo e por tudo.

Desse modo, depois de toda a nossa caminhada até aqui, a qual o tempo e os significados daquilo que foi vivido foram guias para reflexões e inflexões, percebemos que a estrada da aprendizagem da docência vai muito além do que podemos ver, mensurar e limitar. Ela se dá pelos caminhos próprios de cada professor em suas dimensões e vivências humanas. Parafraseando Saramago, é um processo constante de rever o que foi trilhado para projetar novos passos, novos caminhos e novas histórias!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas, v. 7, n. 14, set., p. 79-95, 2003.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan-abr. 2006.
- ALMEIDA, A. C. M. de. **A inclusão escolar pelo olhar de participantes da ReAD: narrativas de professoras e licenciandas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
- ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez, 2019.
- ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pJq6FjwbjR3cWLPwx55PrQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANUNCIATO, R. M. M. O início da docência em dois países: reflexões em um fórum online. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019028, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6971>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 61–73, 2023. DOI: 10.31639/rbpf. v15i33.697.
- ARANTES, A. C. Q. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- BARBOSA, M. DOS M. M.; GARCIA, L. H.; FROTA, A. M. M. C. Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. **Childhood & Philosophy**, v. 17, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512066359013>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BATISTA, M. L. M. **Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 259f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. **Revista Intersaberes**. vol. XI, n. 23, p. 421-440; mai-ago. 2016.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.

CUNHA, R. C. da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: Trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 2014. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.

DOMINGO, J. Relatos de Experiência: em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.

DEWEY. J. **How we think**. 2. exp. rev. ed. 1933. In: Southern Illinois University. Later Works of John Dewey, v. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). p. 105-352.

FARIAS FILHO; M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FREIRE, F.; CUNHA, R. C. O. B.; PUCCI, R. H. P. Interlocações de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, e54746, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012023000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FUSARI, J. C. **Planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativa de respostas. Série Ideias no. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 44-53. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014.

GADELHA, A. C. Memória e método (auto)biográfico no processo de formação docente. In: SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral *et al.* (org.). **Educação, (auto)– biografias e inclusão**: entre a escuta e a escrita de si. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 17-39.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16. Acesso em: 16 maio. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V.; NUNES, C.; PÁDUA, K. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GRACIOLI, J. M. A. **Saberes Geográficos Compartilhados por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar**. 2022. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Campinas: Unicamp, [s.d.]. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: out. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (orgs.). **Vidas de professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. cap. II, p. 31-46. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-ociclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: set. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019.

298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LARROSA, J. **Notas sobre a Experiência e o saber sobre a experiência**. Revista Brasileira de Educação. N.19, 2002.

LIMA, E. F. de. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente, permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LINS, C. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, Recife, v.1, n. 19, 2013.

LOPES, M. C. L. P. *et al.* Educação a distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 191–204, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a11.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, n. 30, p. 27-56, 2002.

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.

MARCELO, C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P. Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10223, 2023.

MARINI, C. **Licenciandas em pedagogia na rede de aprendizagem da docência (ReAD)**: compreensões sobre a docência. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M. PAIVA, Maria A. V.

(Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

MIZUKAMI, M da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NASCIMENTO, L. P. **Elaboração de projeto de pesquisa: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/Nóvoa.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, L. D. G. de C. **Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí**. 2020. 230f. Tese (Doutorado em Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Ensino e aprendizagem escolar: algumas origens das ideias educacionais**. São Carlos: EdUFSCar, 2017. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2755/1/Pe_Rosa_EnsinoAprendizagem.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Revista Interações, [S. l.]**, v. 7, n. 18, 2011a. DOI: 10.25755/int.466. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/466>. Acesso em: 11 abr. 2024.

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, 2011b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2024.

PASSEGGI, M. C. Experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Os dilemas vividos por professores eventuais de matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, p. 53-59, 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/259/2937>. Acesso em: 02 out. 2023.

PASSOS, C. L. B. *et al.* **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD**. 2021. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992. p.93-114.

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, v. 11, n. 3, p.706-723, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/viewFile/2458/634>. Acesso em: 19 ago. 2021.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf>.

RODGERS, C. **Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking**. Teachers College Record, v.104, n.4, p.842-866, 2002.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9085/4128/26316>.

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.

SANTOS, V. M. DOS; ANDRADE, E. DOS R. G. Sentidos de responsabilidades: ser professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. 206–221, 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9843>.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto: A tese de doutorado, um desafio possível**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 29 out. 2021.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A.D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

TANCREDI, R. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Disponível em:
http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_AprendizagemDocencia.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551–571, abr-jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Editora UTFPR: Curitiba, 2012.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea. Madrid, 2015.

VERGARA, S.C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 103, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário online inicial enviado pelo Google Forms



As contribuições da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) para as aprendizagens profissionais de egressos de cursos de licenciatura

Olá, prezado(a)!

Primeiramente, gostaria de me identificar e justificar o meu contato: o meu nome é Antonio Carlos Ferreira Filho, sou estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. O contato é a respeito da pesquisa que estou realizando acerca das aprendizagens profissionais de egressos de cursos de licenciatura que participaram da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD).

Convido você a responder um questionário. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho:

- Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;
- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Qualquer dúvida, envie email para acffilho@estudante.ufscar.br ou mensagem no WhatsApp (xx) xxxxxxxxx.

Desde já, agradeço antecipadamente a sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Antonio Carlos.

E-mail* Seu e-mail

Esta pergunta é obrigatória

Nome completo:* Sua resposta

Email:* Sua resposta

WhatsApp: Sua resposta

Idade:* Sua resposta

Onde mora? * Sua resposta

1. Em qual curso você estava matriculado(a) quando participou da ReAD?*

Pedagogia.

Outro curso.

1.1 Se você respondeu outro curso, indique qual.

Sua resposta

2. Você já concluiu o seu curso superior?*

Sim.

Não.

3. O seu curso é/foi?*

presencial.

EaD.

4. Escreva o nome da instituição e a cidade.* Sua resposta

5. Em que ano você participou da ReAD?*

2016.

2017.

2018.

2019.

não lembro.

6. Quantos e quais módulos você fez na ReAD? * Sua resposta

7. Você está atuando como professor(a)?*

sim.

não.

7.1 Se sim, está há quanto tempo?

até 6 meses.

de 7 meses há 2 anos.

de 2 anos há 5 anos.

mais de 5 anos.

7.2 Em qual etapa/modalidade de ensino você está atuando?

Educação Infantil.

Anos Iniciais de Ensino Fundamental.

Anos Finais de Ensino Fundamental.

Ensino Médio.

Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização.

Educação de Jovens e Adultos - EJA.

7.1 Caso esteja atuando, conte alguma coisa acerca das suas atividades profissionais. *Sua resposta*

8. Comente como foi a sua experiência na ReAD.* *Sua resposta*

8.1 Descreva brevemente o que foi marcante para você como participante da ReAD.* *Sua resposta*

9 Você teria interesse de participar de uma entrevista a distância sobre a sua participação na ReAD? A entrevista será realizada nas próximas etapas da pesquisa, portanto, será marcada a partir de sua disponibilidade.*

Sim.

Não.

9.1 Se sim, qual é a melhor forma de entrar em contato com você? Se necessário, atualize seu contato para facilitar a nossa comunicação. *Sua resposta*

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista da participante Brenda

Roteiro para a Entrevista

As questões foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa.

Entrevistada: Brenda

Parte 1 - Questões para todos os entrevistados

- Como você conheceu a ReAD?
- Quais foram as suas motivações iniciais para participar da ReAD?
- Quando você se inscreveu na ReAD, já tinha conhecimento desse formato de curso de formação online? Se sim, já tinha usado a plataforma Moodle e tido experiências de interação em ambientes virtuais, utilizando regras básicas de comunicação escrita e participação em fóruns? Comente.
- Voc *online* é considera a formação online uma modalidade importante para aquisição de novos conhecimentos? Justifique. Quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade, na sua opinião.
- Quais foram as suas expectativas em participar dessa rede colaborativa online? O que você esperava?
- Os seus objetivos foram alcançados?

Parte 2 - Perguntas específicas

Brenda, você participou dos quatro módulos ofertados em 2016 e vamos tratar de cada um separadamente!

- Vamos rever a sua apresentação no fórum (mostrar). Como é pra você reler as suas palavras depois de tanto tempo?
- Já no módulo 2, vocês fizeram uma atividade que abordava o início da docência e os dilemas e expectativas a ele relacionados. Para isso, vocês deveriam elaborar um texto, considerando as seguintes orientações: escrever um relato sobre as primeiras experiências de estágio vivenciadas por vocês. Neste relato, vocês deveriam apresentar o contexto da escola e o perfil da turma. Ao revisitar suas memórias, vocês poderiam narrar os sentimentos, as dificuldades, as alegrias, bem como as parcerias

e apoios que tiveram e também aqueles que gostariam de ter tido. Vamos rever a sua? (Mostrar)

- Como é pra você ler hoje o seu relato? Como você reflete suas palavras hoje? O que você gostaria de destacar? Você mudaria alguma coisa? Se sim, o quê?

- Você recebeu o *feedback* de uma professora experiente que também participava do curso. Vamos rever! (mostrar) Quais reflexões você faz hoje dessa atividade?

- A atividade seguinte foi uma discussão sobre as características do início da docência considerando as contribuições teóricas do campo de formação de professores e relacionando-as às experiências de vocês. Foi indicado um texto para ajudar vocês nas discussões e reflexões no fórum com as seguintes questões: 1) O que você destaca acerca das principais características do início da docência explicitadas no texto? 2) Identifique, no relato produzido na atividade 2.1, a presença de características do início da docência. Vamos rever a sua participação e interação! (mostrar)

- Como você analisa a sua participação hoje?

- A partir das suas experiências até hoje, como você reflete o que você evidenciou nessa atividade?

- Na última atividade do módulo, a equipe convidou vocês a assistirem dois vídeos e com base nos conteúdos dos vídeos vocês deveriam acessar os fóruns e dialogar com os colegas sobre a escolha da profissão, levando em consideração as expectativas, o início da docência, as dificuldades em relação ao ensino de conteúdos, ao planejamento, às relações na sala de aula e na escola e outros aspectos que vocês julgaram importantes e que os vídeos tenham suscitado. O que você recorda dessa atividade? (mostrar a interação)

- Após rever a sua interação nesta atividade, como você avalia a sua participação?

- Você comenta o post da Luciana com o seguinte relato: "*Acho que você resumiu bem o cotidiano, os medos, as dúvidas e as reflexões que todo professor novato tem. Mesmo não tendo a experiência da sala de aula, fiz diversos questionamentos que você citou em seu relato: será que sempre vou pensar assim? A realidade fica muito longe da teoria? Em que momento devo mudar minhas ideias? Qual a melhor forma de lidar com os alunos? Enfim, são questões que sempre vêm a tona e nos deixam meio que sem respostas*". Hoje, quais seriam as suas respostas para as suas próprias dúvidas?

- A atividade foi significativa para você?

- Hoje, como você avalia a escolha da profissão? E quais são as reflexões que você faz hoje dos caminhos e experiências até aqui?

- No módulo 3, foram discutidos aspectos relacionados ao planejamento e avaliação. A primeira atividade foi a leitura e análise de um caso de ensino. Você já conhecia os casos de ensino como estratégia de formação? Comente.

- Após a leitura do caso de ensino, vocês tinham que acessar o fórum e responder às questões propostas e dialogar com os colegas. Vamos rever as suas respostas e interação! (mostrar) Como você reflete suas palavras hoje? O que você gostaria de destacar? Você mudaria alguma coisa? Se sim, o quê?

- Essa atividade foi significativa para você? Se sim, por quê?

- Outra atividade realizada neste módulo, foi a elaboração de um plano semanal de ensino. Você lembra do plano (caso não lembre, mostrar plano)? Era hábito fazer? Essa atividade ajudou você ou não?

- Você mudaria alguma coisa hoje?

- Você recebeu o *feedback* da atividade que foi feito por uma professora experiente. Vamos rever (mostrar)! O *feedback* ajudou você? Comente.

- Após essa atividade, vocês participaram de um fórum para discutir sobre os planos semanais realizados por vocês. Vamos ver a sua interação, respostas e participação com os demais colegas. (Mostrar)

- Hoje, como você reflete a sua participação nessa atividade? Ela foi significativa para você?

- Como você lida hoje com os planejamentos de aula?

- O módulo seguinte, Diversidade e Inclusão, começou com a leitura e discussão do caso de ensino "A menina diferente". (mostrar o caso e as perguntas - 1. Se você fosse a professora, o que faria? 2. Se estivesse no grupo, o que faria? 3. E se você fosse a menina, faria o quê? indique qual seria a "diferença" da menina.). Vamos ver a sua participação no fórum! (mostrar)

- Como você reflete o caso da menina diferente, suas respostas e interações com os colegas hoje? Mudaria algo?

- Na atividade seguinte, vocês tinham que responder os seguintes questionamentos:

a) O que você entende por diversidade? b) Como a diversidade é percebida e tratada na escola onde você trabalha ou fez/faz o estágio? c) Como você contemplaria a

diversidade que existe em sala de aula por meio de sua prática pedagógica? Cite exemplos.

- Vamos rever as suas respostas, impressões e comentários à sua postagem sobre o que foi perguntado (mostrar).

- Como você reflete suas palavras hoje? Você mudaria alguma coisa? Essa interação ajudou você? Explique.

- As contribuições das colegas foram importantes para compreender melhor o que estava sendo debatido?

- Para você, qual é a contribuição de trocas como essas na formação e atuação docente?

- A atividade seguinte foi a elaboração de um plano de aula inclusiva! Vamos rever o seu? (mostrar) Como foi pra você reler o seu plano depois de tanto tempo? Mudaria algo? Essa atividade ajudou você ou não?

- Vamos ver agora o *feedback* que você recebeu da atividade (mostrar). O *feedback* ajudou você? Comente.

- Hoje, como professora, como você enfrenta essa situação na sua prática? Se sim, você recebe algum tipo de apoio para lidar com essa questão? Qual/Quais?

- O último módulo foi uma avaliação da sua participação na ReAD e das questões abordadas. Vamos ver a sua postagem e o *feedback* da tutora! (mostrar) Hoje, como você reflete o que você escreveu?

- Ao final da sua síntese reflexiva, você conclui da seguinte forma: "(...) *devo educar através do que eu falo e do meu exemplo como cidadã e professora. "Foi o tempo que você perdeu com sua rosa que a tornou tão importante." (SAINT-EXUPÉRY, 2013, p.72), a docência e o sucesso dos meus futuros alunos, é, a partir de agora, minha eterna rosa.*". Hoje, seis anos depois, como está o seu jardim?

Parte 3 - Perguntas gerais para todos os entrevistados

- Quais as reflexões que você faz hoje com as atividades realizadas durante os módulos?

- A ReAD proporcionou a aquisição de novos conhecimentos? Em caso de resposta positiva, quais momentos ou atividades propostas foram importantes para a aquisição desses conhecimentos?
- A sua participação na ReAD mudou e/ou reafirmou alguma concepção sua sobre a docência? Se sim, comente e dê exemplos.
- PERGUNTA EXTRA: Como você reflete essas concepções acerca da docência hoje?
- Você considera que as atividades realizadas no contexto formativo da ReAD contribuíram na sua prática docente? Se sim, como e em que medida a experiência na ReAD contribuiu na sua formação e atuação profissional?
- Você já tinha participado de algum projeto ou curso com professores em diferentes fases da carreira? Como foi pra você?
- Fale sobre sua experiência de compartilhar desafios, aprendizagens e conhecimentos com estudantes, pesquisadores, professores iniciantes e experientes. As discussões entre estudantes, pesquisadores, professores iniciantes e experientes lhe proporcionaram aprendizagens? Cite exemplos.
- Aponte algumas facilidades encontradas para sua participação efetiva de formação online.
- Aponte algumas dificuldades encontradas para sua participação efetiva de formação online.,
- Você considera que iniciativas como a ReAD podem ampliar as possibilidades/perspectivas de formação e atuação docente? Explique.

EXTRA: O que você falaria para a Brenda estudante de graduação de lá depois das experiências da Brenda até hoje?

APÊNDICE C - Informações adicionais após as entrevistas

Informações adicionais

Olá, espero que esteja bem!

Você participou da entrevista para a pesquisa de mestrado "As contribuições da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) para as aprendizagens profissionais de egressos de cursos de licenciatura" e para apresentarmos da melhor forma a sua trajetória acadêmica e profissional, pedimos, por gentileza, que você descreva a sua formação (curso superior já realizado e/ou em andamento, pós-graduações lato sensu e/ou stricto sensu já realizadas e/ou em andamento, etc) e as suas experiências profissionais (se as escolas que já atuou eram públicas e/ou privadas, o tempo de atuação, o nível das turmas e outras informações necessárias). O seu nome não será identificado e os dados serão utilizados apenas para organização do seu perfil como participante da pesquisa.

Qualquer dúvida, envie email para acffilho@estudante.ufscar.br ou mensagem no WhatsApp (xx) xxxxxxxxx.

Agradeço a sua atenção e participação.

Atenciosamente,

Antonio Carlos.

Nome: Sua resposta

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação: Sua resposta

Instituição: Sua resposta

Ano de início: Sua resposta

Ano de conclusão: Sua resposta

Se fez mais de uma graduação, indique: curso(s), instituição, ano de início e ano de conclusão. Sua resposta

Cursou ou está cursando pós-graduação?

() sim.

() não.

Se a sua resposta for afirmativa, responda:

Nome do curso: Sua resposta

Instituição: Sua resposta

Ano de início: Sua resposta

Ano de conclusão: Sua resposta

Se fez mais de uma pós-graduação (ou está cursando), indique: nome do curso, instituição, ano de início e ano de conclusão (ou previsto). Sua resposta

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

Você trabalhou durante a graduação?

sim.

não.

Se sim, foi experiência docente?

sim.

não.

Se foi experiência docente, foi em instituição?

pública.

privada.

nos dois.

Indique o nome da instituição, tempo de atuação profissional, nível/modalidade de ensino que atuou: Sua resposta

Se foi mais de uma experiência, indique o nome da instituição, tempo de atuação profissional, nível/modalidade de ensino que atuou: Sua resposta

Após a conclusão da graduação, atua como professor(a)?

sim.

não.

Ano em que começou a atuar depois de formado: Sua resposta

Se está atuando, indique o nome da instituição, nível/modalidade de ensino: Sua resposta

Se atua em mais de uma instituição, indique o nome da instituição, nível/modalidade de ensino: Sua resposta

Informações extras, caso seja necessário: Sua resposta

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente

Pesquisador: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56155516.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.726.021

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa regular a ser desenvolvida no Centro de Educação e Ciências Humanas a partir de financiamento próprio, muito embora esteja concorrendo ao edital Universal / CNPq. Possui natureza qualitativa.

O estudo se desenvolverá a partir da criação de uma rede denominada: "Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)". Essa rede tem função formativa e possui caráter híbrido, ou seja, se desenvolverá presencial e virtualmente; envolverá educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. A formação pressupõe a vivência em ações, conhecimento de materiais, planejamento e desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem etc. Pretende envolver 100 participantes, além de outros docentes da Universidade. Há indicação de parceria de universidades estrangeiras, mas no formulário não consta a participação confirmada das instituições.

Os dados a serem utilizados serão provenientes de diários reflexivos, análise e redação, casos de ensino; registro dos diálogos e participação em fóruns; correspondências - a apreensão, interpretação e descrição das ações e dos processos de decisão relacionados aos focos indicados pelas participantes. Esses instrumentos constituirão as narrativas que comporão as interpretações destinadas ao alcance dos objetivos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.726.021

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos plenamente claros e em acordo com a apresentação geral da proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

riscos e benefícios: ok

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: ok

Cronograma: ok

Demais documentos: ok

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_690252.pdf	26/08/2016 10:20:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	25/08/2016 16:21:20	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	dialogo_intergeracional_na_inducao_de_professores.pdf	10/05/2016 07:59:47	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_final.pdf	10/05/2016 07:54:24	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.726.021

SAO CARLOS, 14 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B - Atividade sobre as experiências de estágio da participante Diana

ReAD – Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência	
Atividade	Atividade 2.1 – Início da docência: memórias e expectativas
Tutoras	Maria Tereza e Fernanda.
Aluna	Diana

Reflexões sobre minha primeira experiência em sala de aula durante o estágio de educação infantil.

O estágio de educação infantil foi a minha primeira experiência direta em sala de aula. Ele foi realizado na escola onde trabalho como agente escolar. Esta escola atende educação infantil (crianças com idade de 5 e 6 anos) e ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Acredito que por já ser funcionária da escola e conhecer bem a rotina da instituição, seus projetos, profissionais, etc. minha entrada em campo foi muito tranquila e pude contar com o apoio de todos.

Apesar de conhecer bem a escola e sua rotina, constatei que a experiência em sala de aula se difere muito de conhecer a escola como um todo. Cada sala tem suas particularidades e cada criança é um ser único e não pode ser olhado de forma genérica. Devido a minha função na escola acabei por desenvolver uma visão muito rasa de tudo, e acreditar que com essa visão poderia conhecer o todo; a experiência de estágio despertou minha percepção em relação a isso e permitiu uma mudança de olhar.

Podemos classificar as práticas pedagógicas adotadas na escola e pela professora da sala onde atuei como bastante tradicionais, onde os alunos se locomovem em filas, a maioria das aulas são expositivas tendo o professor como protagonista do processo, as possibilidades de voz do alunos são poucas, atividades como jogos e brincadeiras são raras, etc. Ainda assim, mesmo tendo críticas em relação às práticas observadas, procurei me ater ao que poderia aprender durante o estágio. Procurei direcionar meu olhar para as possibilidades de trabalho e para as condições em que era realizado.

Aprendi muito durante a realização do estágio, onde além de observar pude auxiliar a professora na execução das atividades em sala e no preparo de material para as aulas. Conheci documentos importantes como o diário de classe, as fichas de registros dos alunos, presenciei discussões sobre o planejamento anual, tive acesso ao documento que determina a base curricular do município, além do projeto político pedagógico da instituição e seu plano de ação anual.

O currículo da educação infantil no município de Guarulhos deve ser elaborado de acordo com o Quadro de Saberes Necessários (QSN), documento organizado pela Secretaria de Educação Municipal que visa nortear todo o trabalho desenvolvido nas escolas da rede. No caso da Educação Infantil os saberes são contemplados no eixos:

- Corpo e Movimento;
- Interação Social;
- Autonomia e Identidade;
- Comunicação e Expressão;
- Linguagem Matemática;
- Natureza e Sociedade;
- Arte.

As atividades devem ser desenvolvidas tendo as interações e as brincadeiras como eixo norteador, o que vai de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Durante a elaboração do planejamento semanal (semanário) a professora buscava elaborar as atividades contemplando os eixos temáticos sugeridos pelo QSN. Percebi, no entanto, que as brincadeiras e interações eram pouco frequentes e ao elaborar meu projeto de intervenção pedagógica para a realização regência, que é uma exigência da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Infantil, senti a necessidade de utilizar como tema principal a brincadeira.

Durante a realização do estágio surgem muitas dúvidas e ansiedade de aprender a lidar com a complexidade da sala de aula. Recebi apoio em todos os momentos e a professora da sala, sempre com muita paciência e carinho, explicava tudo o que fazia e o porquê realizar daquela forma.

No dia marcado para realizar minha regência, a ansiedade foi muito grande, sofri por antecipação por medo de não conseguir falar diante das crianças, de não conseguir desenvolver a atividade como desejava, mas felizmente foi bem mais tranquilo do que eu imaginava.

No meu projeto de intervenção decidi trabalhar com brincadeiras antigas; a ideia, na verdade, se adequa melhor a um projeto longo, onde podem ser trabalhadas diversas brincadeiras, porém devido ao limite de tempo (poderíamos realizar uma única regência) escolhi trabalhar com a amarelinha. A aula se iniciou com uma roda de conversa onde questionei e ouvi as crianças sobre a brincadeira da amarelinha. Eles falaram o que sabiam da brincadeira, como se brincava, quais eram as regras, etc. Depois contei para as crianças sobre a origem da brincadeira, expliquei como se joga e quais as regras. Ilustrei a aula passando um vídeo de crianças brincando de amarelinha. Depois disso, fizemos uma atividade onde eles

completaram comigo a amarelinha na lousa e depois a completaram em uma folha de sulfite, em uma atividade previamente impressa, a sequência numérica e o colorido da amarelinha. Finalizamos o dia levando as crianças para brincarem de amarelinha na quadra.

A experiência da regência foi extremamente rica para mim, onde pude constatar que as crianças podem aprender muito e melhor quando estão felizes e a forma mais natural de fazer uma criança se sentir feliz é através da brincadeira. Percebi também com essa experiência o quanto é importante, mesmo em uma sala de educação infantil em que os alunos são crianças pequenas – neste caso têm 5 anos de idade – permitir e estimular a criança a falar, a ter a sua vez e voz e ser ouvida. Eles ficaram muito entusiasmados com a roda de conversa e com a possibilidade de falar.

Outro ponto que me chamou atenção é que normalmente temos a crença de que sempre vamos ensinar e que a criança tem que aprender. É o pensamento ainda muito presente da criança como tábula rasa. Quando questionei as crianças sobre a brincadeira percebi que todos eles a conheciam e que costumavam brincar em suas casas, em suas ruas com os amiguinhos e família. É comum manter a crença de que as crianças – ou a maioria delas – não brincam mais, de que desconhecem as brincadeiras que realizávamos, mas isso não é completamente verdade. As crianças com quem atuei ainda brincam na rua, brincam de bola e de bicicleta, como muitos de nós brincávamos. Muitas sequer tem videogames ou tablets, o que eu acreditava ser de domínio de todos eles. Essa experiência serviu para eu compreender que a realidade dos alunos nem sempre vai ser a realidade que a mídia veicula e que acreditamos ser a verdade absoluta, é necessário conhecê-los melhor.

A experiência de estágio é uma oportunidade de nos colocar em contato com a realidade escolar e da sala de aula e nos permite, ainda, ter maior clareza da dimensão do trabalho docente.

A MENINA DIFERENTE

Camila era uma menina de 10 anos. Sempre muito quieta, não tinha amigos, vivia a solidão em meio a tantas pessoas de sua aula de aula.

Ela não era a menina que a turma considerava bonita. Também não era tida como uma das melhores alunas e nem era engraçada.

Camila era diferente.

Um dia, na sala de aula, a professora propôs à turma que formassem grupos para realizarem uma atividade. Os estudantes escolheram os parceiros e começaram o trabalho.

Camila pergunta a uma das meninas se pode fazer parte do grupo e recebe um não, com a justificativa de que “não há lugar para ela”.

Então, a menina procura a professora e conta o que aconteceu. A docente pede aos estudantes de um outro grupo para que deixem a menina participar.

...