

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

ROSANA MARIA MARTINS

**APRENDENDO A ENSINAR: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO
PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA**

**SÃO CARLOS
2015**

ROSANA MARIA MARTINS

**APRENDENDO A ENSINAR: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO
PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (SP), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

**SÃO CARLOS
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M386ae Martins, Rosana Maria.
Aprendendo a ensinar : as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora / Rosana Maria Martins. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
285 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Professores - formação. 2. Formação inicial. 3. Pedagogia. 4. Aprendizagem profissional da docência. 5. Narrativas autobiográficas. 6. Comunidades de aprendizagem. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rosana Maria Martins, realizada em 03/09/2015:

Anunciato

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar

Ana P. Gestoso

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar

Marcia R. Z. de Oliveira

Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira
UFSCar

Adair Mendes Nacarato

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
USF

Simone da Rocha

Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
UFMT

A minha família, em especial, a você Reginaldo, meu incentivador! Se cheguei aqui, certamente, foi por você!



Fonte: Doca (2015).

As fiandeiras que como eu bordam histórias, costuram sonhos e partilham experiências singulares e significativas.

AGRADECIMENTOS

Ninguém caminha só, mesmo que sozinho estamos sempre envolvidos às nossas lembranças positivas ou não, aos nossos desejos, aos nossos sonhos, aos nossos projetos... Imersa a uma imensidão de sentimentos, projetei minha caminhada e alcancei muitos dos meus objetivos. Muitos amigos compartilharam e dialogaram comigo em diferentes momentos e espaços. A cada interlocutor, desejo expressar o meu carinho especial:

À professora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pela sua presença sempre amiga, assertiva e inspiradora. Seu modo de dialogar, seus ensinamentos acadêmicos, seu apoio em momentos de dor são aprendizagens que levarei comigo. Sempre que precisar de seu auxílio, irei recorrer, pode ter certeza. Você foi muito mais que orientadora!

Às professoras Adair Mendes Nacarato e Simone Albuquerque da Rocha, Ana Paula Gestoso de Souza e Márcia Rosenfeld de Oliveira, meus agradecimentos pela leitura cuidadosa! Consegui projetar um novo olhar ao que havia tecido, sendo que as contribuições valiosas trazidas foram importantes não só para a tese, mas para o meu desenvolvimento profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em especial, aos professores: Aline Maria de Medeiros R. Reali; Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira; Daniel Mill; Márcia R. de Oliveira e Maria Iolanda Monteiro.

Às profissionais e amigas do Grupo de Pesquisa e responsáveis pelo Curso de Extensão - 2013: Alessandra Moraes; Ana Paula Gestoso; Michele Fernanda Machado e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pelas trocas, pelo trabalho colaborativo, pelos momentos de descontração, obrigada! Vocês têm um lugar especial em meu coração!

Às participantes do Curso de extensão online - 2013, especialmente às licenciandas do curso de Pedagogia e à Stella, professora iniciante, que me ajudaram a ver a formação de professores sob outro prisma.

Aos colegas do doutorado, pelo companheirismo, pelas trocas, pelos momentos de encontro, mesmo que cibernético. Meu carinho e admiração por todos vocês!

Às grandes amigas Bruna Prane e Lívia Vasconcelos, tão jovens, tão responsáveis, tão amigas. Vocês foram minha família Obrigada pelas acolhidas e lições de amizade!

Aos filh@s, Ana Carolina e Gabriel; genr@s Fernanda e Rodrigo e aos meus mais doces e inspiradores de jornada eterna, meus amados netos João Vitor, Lucas e Bernardo, seres mais que especiais em minha vida. A minha eterna gratidão!

Aos meus pais, irm@s, cunhad@s, sobrinh@s, que sempre torceram pelas minhas conquistas!

Ao grupo de estudo da Casa Espírita André Luiz, pelo carinho, pela torcida e pela sustentação espiritual que sempre me direcionaram, meus agradecimentos!

Enfim, a tod@s que compartilharam comigo nesta caminhada, meu muito obrigada!!!!

RESUMO

A presente pesquisa situa-se nas discussões sobre formação de professores em contextos colaborativos que envolvem comunidades de aprendizagem *online*, especificamente, na constituição da identidade docente de futuros professores dos anos iniciais e na inserção do docente no primeiro ano da carreira profissional. Para o seu desenvolvimento, partiu-se de leituras de produções as quais preconizam que a formação deve contemplar, por meio das experiências vividas e narradas, situações de reflexão e problematização dos contextos históricos, sociais e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo docentes, proporcionando debates de determinadas práticas e projetando-se para outras, num transcurso imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. Dentre diversos cursos de formação que se propõem a apoiar o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Básico, em diferentes fases da carreira docente, com o auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da universidade, encontra-se, no Portal de Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o curso de extensão *online* – 2013 à qual está vinculada esta tese de doutorado. O curso intitulou-se “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013” e foi desenvolvido numa comunidade de aprendizagem *online*, via *internet*. A proposta do curso privilegiou a colaboração entre os pares, o questionamento, a reflexão, a pesquisa, o planejamento pedagógico e a colaboração, por meio de narrativas sobre o próprio processo de formação dos licenciandos em Pedagogia, centradas em experiências significativas de escolarização, de formação, especialmente com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os participantes selecionados para o curso são licenciandas do último ano de Pedagogia e professores com até três anos de experiência docente. Constituiu-se em um estudo centrado nas investigações (auto)biográficas – com narrativas de formação e narrativas profissionais –, como prática de formação de professor. Esse é o cenário da pesquisa que busca compreender como as licenciandas, ainda em formação inicial, sinalizam, em suas narrativas autobiográficas, os indícios de constituição de identidade docente e seus desdobramentos no exercício profissional que principia, especialmente, as aprendizagens construídas em uma comunidade de aprendizagem *online*. A análise interpretativo-compreensiva das narrativas autobiográficas, apontou que as aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online* foram significativas, dando lugar às novas experiências que emergem no próprio viver, fazer e experienciar. Os resultados apontam que o curso de extensão *online* – 2013 propiciou momentos colaborativos estabelecidos nos fóruns *online*; construção de conhecimentos sobre o ensinar e ser professora, como atitudes fundamentais do processo formativo; aprofundamento do processo de reflexão sobre as próprias histórias; prática de registros sobre as experiências vividas; compartilhamento com os pares de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essas e outras aprendizagens possibilitaram a construção de artefatos de saberes (*artifact of scholarship*). O estudo sobre as narrativas autobiográficas, produzidas e discutidas em uma comunidade de aprendizagem *online*, mostrou como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional que se revelam em constante tensão, em um *continuum*.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação inicial em Pedagogia. Aprendizagem da docência. Identidade docente. Narrativas autobiográficas. Comunidade de aprendizagem *online*.

ABSTRACT

The current research lies in the discussions about teacher training in collaborative context which involves online learning communities, specifically in the constitution of the teaching identity of future teachers in the early years and the teaching insertion in the first year of professional career. For its development, it started with production readings which advocate that training must contemplate, through the lived and narrated experiences, situations of reflection and questioning the historical, social and political contexts in which they were and are forming teachers, providing discussions of certain practices and projecting to others, in an interwoven process of the histories, knowledge, processes and rituals. Among several education training courses that propose to support the professional development of primary school teachers, at different phases of their lecturer career, with the auxiliary of experienced professionals from public schools and university, lies in the Teacher Gateway of the Federal University of São Carlos (UFSCar), the online extension course - 2013 which is linked to this doctoral thesis. The course-titled "Narratives of Education in Mathematics and Portuguese Language - 2013" and it was developed in an online learning community, via the internet. The purpose of the course privileged collaboration among peers, questioning, reflection, research, educational planning and collaboration through narratives about the own process of the undergraduates training in Pedagogy, focused on meaningful experiences of schooling, training, especially with the Portuguese Language and Mathematics disciplines. Participants selected for the course are undergraduating women in the last year of Pedagogy and teachers up to three years teaching experience. It consists itself in a study centered on the investigations about the self-written - with the narratives of education and professional narratives - , as a practice teacher training. This is the research scene which seeks to understand how the undergraduate women, still in beginning education, signaling in their autobiographical narratives, the evidence of the constitution of the teaching identity and its unfoldments in professional practice that begins, especially the learning built in an *online* learning community. The interpretative-comprehensive analysis of education narratives, aim at that learning in an online learning community were significant, give place to new experiences that emerge in the own live, doing and experiment. The results indicate that the *online* extension course - 2013 led collaborative moments set out in *online* forums; construction of knowledge about teaching and being a teacher as fundamental attitudes of the educational process; deepening of the reflection process on their own stories; practice records on experiences; sharing with peers pedagogical practices developed at school. These and other learnings enabled the constuction of the artifact of scholarship. The study of autobiographical narratives produced and discussed in an *online* learning community, showed how this process contribuites to the constitution of the teaching professional identity and professional development that reveal themselves in constant tension on a *continuum*.

Key-words: Teacher's education. Initial training in Pedagogy. Teaching learning. Teaching identity. Autobiographical narratives. Online learning community.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das publicações, analisadas por ano, sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação nos últimos dez anos (2000-2010)	51
Tabela 2 - Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983-2011).....	54
Tabela 3 - Distribuição das publicações, analisadas por ano, sobre a constituição da identidade de licenciando em Pedagogia e professores no primeiro ano da carreira – CAPES, UFSCar e BDTD (2011-2014).	57
Tabela 4 - Enfoque dos estudos sobre constituição da identidade docente e professores no primeiro ano da carreira, nas dissertações e teses (1983-2014).	57
Tabela 5 – Enfoque dos estudos no CONGREPRINC e CIPA (2014).	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das participantes	89
Quadro 2 - Percurso de escolarização e formação	135
Quadro 3 – Concepções iniciais da docência.....	154
Quadro 4 – Vivências e reflexões relatadas.....	170
Quadro 5 - Curso de Extensão <i>online</i> - 2013	189
Quadro 6 - Curso de extensão online – 2013 e o início de carreira	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A

ATPC: Aula de trabalho pedagógico coletivo, 183

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem, 82, 83, 85, 87

B

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 56

C

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 42, 55, 56, 57, 58, 59, 105

CESC: Centro de Estudos Superiores de Caxias, 61

CNE: Conselho Nacional de Educação, 32, 117

CONGREPRINCI: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 56, 61

CPA: Comissão Própria de Avaliação, 33

CUR: Campus Universitário de Rondonópolis, 35, 36, 37, 56

E

EAD: Educação a Distância, 81, 82

EMAI: Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de São Paulo, 200

F

FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 68

G

GEDOMGE: Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero, 68

GPKOSMOS: Grupo de Pesquisa Kósmos, 61

H

HTPC: Hora de trabalho pedagógico coletivo, 183

I

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 182

IES: Instituição de Educação Superior, 30

L

LDB: Lei de Diretrizes e Bases, 29

M

MEC: Ministério da Educação,, 24, 117

O

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 121, 122, 238

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos, 129

P

PA: Proyecto de Acompañamiento, 129

PESCD: Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente, 37

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 62, 91

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação, 62

ProEx: Pró-Reitoria de Extensão, 42, 70, 83, 84, 86

PUC: Pontifícia Universidade Católica, 36, 57, 129

S

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 182

T

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, 85

U

UEMA: Universidade Estadual do Maranhão, 61

UEx: Universidad de Extremadura, 36

UFBA: Universidade Federal da Bahia, 56, 57

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora, 89
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais, 56
UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 129
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso, 35, 36, 56, 57, 61, 62, 89, 129
UFPI: Universidade Federal do Piauí, 56, 57
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 30
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos, 15
UFV: Universidade Federal de Viçosa, 57
UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 129
UNESP: Universidade Estadual de São Paulo, 89
UNIVILLES: Univille Universidade, 56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Narrativas de si: escrita das histórias por mim alinhavadas e bordadas	16
1.2 Infância: primeiros passos na vida estudantil	17
1.3 Primário, Ginásial e Segundo grau: bordados com fios de vários tamanhos, espessuras e cores	19
1.4 O universo acadêmico e primeiras experiências na docência: zigue-zague com fios multicoloridos.....	24
1.5 A carreira profissional: tramar passado-presente-futuro, entre fios e memórias, a roca não cessa de trabalhar	28
1.6 A pesquisa: segue a fiandeira a fiar	42
2 NARRATIVAS: ESCUTANDO, FIANDO E BORDANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	48
2.1 O fio da meada: reunindo pesquisas sobre constituição da identidade docente e professores iniciantes	48
2.2 Fios entrelaçados: de tempos em tempos novas dissertações e teses são tecidas.....	55
2.3 A roda a fiar: trama e urdidura do percurso investigativo	64
2.4 Fio a fio: as experiências reconstruídas narrativamente	71
2.5 Do fio do algodão às redes virtuais: o trabalho de campo	81
3 PROCESSOS FORMATIVOS: FIANDO E TECENDO A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	103
3.1 Constituição da Identidade Docente: as histórias de vida em ponto relevo ...	103
3.2 Formação inicial e seus desdobramentos: várias cores e espessuras do processo de vir a ser professor	110
3.3 Inserção na docência: novos desenhos com o fio de ações que compõem o ensinar e o aprender a ensinar	121

4 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS REVELADAS NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM <i>ONLINE</i> E NOS CAMINHOS DE APRENDIZ DE PROFESSORA	132
4.1 Aprendiz de professora: retalhos tecidos pelas mãos do tempo	132
4.1.2 Reflexões sobre o processo de escolarização e formação: os indícios de constituição da identidade docente	135
4.1.2 Construção da identidade docente a partir de estágios ou outras formas de vivenciar o ser professora	154
4.1.3 Construção do conhecimento sobre o ensino: desenvolvendo a identidade como professora.....	170
4.1.4 As aprendizagens na comunidade de aprendizagem <i>online</i> em processos colaborativos	188
4.2 Fiandeiras a fiar: o início de carreira profissional de Stella	198
5 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NARRADAS NO PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA: DANDO LAÇADAS E INICIANDO OS ARREMATES DE ALGUNS NÓS.....	214
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICES	250
ANEXOS	255

Eu seria uma pessoa pobre se não fosse capaz de produzir histórias, de fazer da minha própria vida uma narrativa que posso emendar, apagar e enfeitar. "Mia Couto"



Fonte: Doca (2015).

1 INTRODUÇÃO

Fiandeira¹ eu fui, fiandeira eu sou, fiandeira eu serei, vivo a fiar memórias e a tecer narrativas. Compreendo que “tecer na seara da educação seria cruzar os fios que os seres-em-educação trazem da infância e que alinhavam ao longo de toda a vida, figurativizados por símbolos, sentidos de vida, desejos e sensibilidades para além de si mesmo, e com os quais constroem a sua face de identidade e realização no tear de educadores”, conforme expõe Ribeiro (2008, p.261). Para tanto, assumo a narrativa autobiográfica, especificamente, o método biográfico, por considerá-lo desestabilizador, como afirmou Ferrarotti (2014), isto é, ele conduz o pesquisador a reconhecer que não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros – com as pessoas – e, com o saber das pessoas, e, em particular, com o saber de seus interlocutores – ou seus ‘interadores’². Deste modo, construo, com todos os envolvidos nesta investigação, ao tomar a palavra, em estudos, em conversas, em narrativas, um saber que é situado, inserido e incorporado. Retomo a afirmação de Ferraroti (2014) para finalizar minha justificativa, pois compreendo, igual a ele, que os contatos envolvem relações de interação, uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio o pesquisado.

Portanto, vou bordando histórias, buscando o fio da meada e tecendo as histórias aos fios, como associou Benjamin (1994, p.205) em seu ensaio: “O Narrador”: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

¹ Usarei, metaforicamente, no percurso desta tese, a roca de fiar e os elementos que compõem o tear. Deste modo, opto por alinhar, costurar e bordar teorias, histórias e análises e interpretações na primeira pessoa do singular a fim de dar um caráter mais condizente com a abordagem metodológica assumida – a pesquisa autobiográfica, centrada nas narrativas.

² No meu caso, em muitos momentos desta tessitura, englobam estudos e discussões do grupo de pesquisa de que fiz e faço parte na UFSCar e que muito colaboraram com esta tese de doutoramento.

1.1 Narrativas de si: escrita das histórias por mim alinhavadas e bordadas

Ao iniciar, em 2012, o trabalho com as narrativas, na dissertação de mestrado, não foi possível ler as escritas dos sujeitos daquela pesquisa sem evocar a minha história junto à deles e, assim, senti-me convidada a elaborar um memorial de formação de minha própria trajetória formativa no processo de constituição da identidade docente, por acreditar que esse processo me auxiliaria a ler as narrativas advindas dos sujeitos daquela investigação.

Em 2013, já no doutorado, os alunos foram convidados a tecerem, ao longo da de uma disciplina optativa³, um memorial analítico sobre seu processo de formação como professor, analisando essa trajetória ao tomar como base os textos lidos, em que deveríamos incluir conceitos de referência da área estudados na disciplina. Antes da entrega da versão final, em pares, lemos o memorial dos colegas e tecemos alguns comentários, além de socializar, à classe, a história de formação dele.

Nesse exercício de reelaborar minha narrativa autobiografia⁴ de formação, a partir das situações propostas, fortes, sensíveis e diferentes sentimentos encaminharam-me a diversas sensações e percepções. Foi outro exercício profícuo, em que pude acrescentar e entrelaçar fios de todos os tamanhos e espessuras. Como uma tecelã, fui e vou costurando meu memorial com novas cores, trazendo alguns relatos de vida que estavam guardados na memória e, fio a fio, sigo eu, cosendo meu próprio *patchwork quilt*.

O *quilt* que estou, ponto a ponto, bordando tem a ver com a aliança entre tecer e contar histórias, como as mulheres que fizeram *quilts* narrativos em toda a tradição colonial norte-americana, no século XIX. Como salientou Machado (2003, p.191), “um *quilt* é muito mais que uma simples colcha de retalhos, pois, nesse tipo de cobertor, os pedacinhos de tecidos são costurados como num mosaico de pano, mas nada é feito ao acaso” (MACHADO, 2003, p.191).

³ A disciplina Estudos em Formação de Professores (EDU-004) foi ofertada no primeiro semestre de 2013, sob a responsabilidade dos seguintes professores: Aline Maria de Medeiros R. Reali; Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira; Daniel Mill; Márcia R. de Oliveira e Maria Iolanda Monteiro.

⁴ Assumo a escrita da expressão narrativa autobiografia, ao longo da tese, respaldada em Ferraroti (2010), compreendendo que o nosso “sistema social” é formado por nossos atos, sentimentos, concepções, cuja história “está contida por inteiro na história da nossa vida individual”. De acordo com Passeggi e Cunha (2013, p.45), “nas narrativas autobiográficas, a pessoa que escreve é, ao mesmo tempo, o autor empírico do texto, o narrador e o protagonista do enredo da história”.

No meu caso, as emendas seguem padrões pré-definidos, já que o *patchwork quilt* é uma criação coletiva, quase como histórias em quadrinhos. Nesse *quilt*, estão presentes minhas histórias de escolaridade, histórias de formação e histórias de desenvolvimento profissional, que se misturam e se integram a outras histórias de vida, minhas ou não, sendo a junção da minha, de outras, da nossa história... E, como num mosaico, sigo um plano determinado, costurando quadro por quadro, sendo que cada um tem sua própria história, mas que ajudam a contar um pouco as experiências e os percursos vividos por mim...

1.2 Infância: primeiros passos na vida estudantil

Iniciei meus estudos, ainda no jardim de infância, na cidade de Potirendaba, Estado de São Paulo (SP), sendo que todo meu percurso de Educação Primária e Ginásial foi realizado em escolas públicas dessa cidade. Sou filha de professora e minha mãe, sendo filha de um cafeicultor, fez Magistério – única oportunidade que teve na época para se profissionalizar. Concluído o Magistério, vovô construiu uma escola para que ela desse aulas aos filhos dos colonos que moravam na fazenda dele e também atendesse aos filhos dos fazendeiros da região. Com o tempo, a escola foi municipalizada e, mais tarde, o Estado assumiu a gestão da mesma.

Depois de alguns anos, mamãe se casou e foi morar na cidade de Potirendaba, mas continuou dando aulas na fazenda. Na época, o jovem casal não tinha carro, então o jeito foi contratar um charreteiro. Isso mesmo, ela ia lecionar de charrete. Com o tempo, chegaram os filhos; sou a segunda das três filhas e tenho um irmão (o caçula) que nasceu muito tempo depois. As três irmãs adoravam acompanhar a mamãe à escola, principalmente, para andar de charrete. Posso, ainda, sentir o trepidar da carroça sobre o chão, às vezes, esburacado, e, também, o cheiro da poeira, da terra e relva molhadas, da escola recém-aberta pelas próprias crianças que iniciavam a limpeza do ambiente. Também, sinto cheiro da água extraída do poço, da merenda sendo cozida... São os fios sendo puxados de uma memória adormecida. É isso mesmo! Dormente! A magia de bordar histórias faz esta mágica com a gente, descortinar cenários, emergindo reminiscências vistas pelos olhos da menina e da mulher Rosana, e cunhadas, fio a fio, pelas suas próprias mãos.

Minha mãe era enérgica conosco (suas filhas) e, com os alunos, não era diferente. A sala era multisseriada e os discentes maiores, de outras turmas, ajudavam colaborativamente seus colegas (mesmo que não soubessem). Mamãe alfabetizava com a cartilha “Caminho Suave”⁵ e tinha muitos materiais, inclusive, uma caixa com carimbos, dos quais sinto o cheiro da tinta sendo despejada sobre a almofada de carimbar. Nós também colaborávamos com mamãe; muitas vezes, eu e minhas irmãs tínhamos a incumbência de preparar as atividades em que os carimbos seriam utilizados. Ela fazia o modelo e nós, o restante. Eu adorava essa tarefa!

Mamãe nos deixava brincar de escolinha com alguns de seus materiais. Sempre queria ser a professora.

Quando podia, acompanhava minha mãe, até que, em 1969, quando completei 05 anos, iniciei de fato minha vida escolar. Fui para o Jardim da Infância (minha professora, ainda vive, infelizmente com mal de Alzheimer). Adorava ir ao jardim, correr, pular, saltar... Era uma escola municipal, a única que atendia a crianças com 05 anos. Possuía um espaço amplo, limpo, arejado, com árvores, parquinho, manilhas... Como gostava de ver a “jardineira passar”... Era a hora de abanarmos as mãos e darmos adeus àqueles que se encontravam no interior da mesma, embora, muitas vezes, não pudéssemos enxergar as saudações advindas dos ocupantes de tal veículo, pois a poeira tomava conta do espaço; sinto o cheiro de terra seca e escuto alguns coleguinhas tossirem... Fui muito feliz nessa fase; brincávamos com massinha, desenhávamos, lembro-me dos primeiros traços, das primeiras bolinhas... época em que se valorizavam atividades para estimular a coordenação motora fina.

Aos seis anos, passo a frequentar a Pré-Escola, agora na Escola Estadual “*Achilles Malvezzi*”, que ofertava aulas até a 4ª série. Essa turma possuía um espaço separado das demais séries, embora só tivesse uma sala de aula; o ambiente era amplo, bem arejado, com muitas árvores, gramado e um parquinho lindo ao redor. A sala de aula ficava bem na entrada, depois de um pátio fechado, onde merendávamos. Até hoje fico admirada ao me lembrar daquele espaço: uma sala de aula espaçosa, bem cuidada, onde podíamos circular à vontade, as janelas eram grandes e envidraçadas, víamos o céu, as árvores, os pássaros. Lá fiz grandes

⁵ Cartilha de Branca Alves de Lima, publicada inicialmente em 1950, é, entre os livros didáticos destinados a alfabetização, o de maior sucesso editorial e o símbolo de excelência da alfabetização tradicional, afirma Maciel (2002). A cartilha Caminho Suave foi retirada do catálogo do Ministério da Educação em 1995.

amigos. Amigos que me acompanharam até o terceiro do Ensino Médio e com os quais ainda hoje tenho contato, mesmo residindo distante da minha cidade natal. Que época boa! Eu morava (meus pais ainda estão na mesma casa) a três quarteirões dessa escola, íamos a pé para a aula. Lembro-me de que acompanhava minha irmã mais velha. Meus filhos tiveram pouco privilégio de irem à escola sozinhos e meus netos não terão tal regalia.

Reconstruo, neste momento, mesmo que fragmentado, um castigo a que fui submetida por ter desobedecido à professora (só não me recordo da travessura, embora eu não fosse danada, mas, sim, mimada): tive de me sentar na fileira de mesa dos meninos por alguns dias. Isso para mim foi a morte! Na época, sentávamos separados: meninas de um lado e meninos de outro. Como tive vergonha dessa situação, encarei como uma humilhação, a ponto de não querer que meus pais soubessem. Não me recordo se foram informados de tal ocorrência ou se foi somente uma represália da professora. Só me restou rir muito agora.

Recordo-me de que a cantina era do lado da nossa sala; posso sentir o cheiro do sonho que era vendido... chega a dar água na boca.

Eu amava ir à escola, onde pintávamos, desenhávamos, bordávamos (trabalho com alinhavo), fazíamos teatros.... Adorava os fantoches, encenar os três porquinhos, cujas casinhas eram feitas com as cadeirinhas; o parquinho era o momento mais esperado. Desse período escolar, guardo uma pasta com várias atividades por mim realizadas. Única lembrança viva da minha escolarização!

1.3 Primário, Ginásial e Segundo grau: bordados com fios de vários tamanhos, espessuras e cores

Mudei de escola ao cursar o primeiro ano, pois a cidade foi dividida em zonas e tínhamos que frequentar a escola determinada pela diretoria de ensino. Estudei na Escola Estadual “João Casella” por quatro anos. Meu primário foi tranquilo embora, no primeiro ano, tenha enfrentado um reumatismo fortíssimo e ficado um mês sem caminhar. Eu era carregada por todos os lados, foi bem difícil. Faltei muito às aulas, muitas vezes lanchei sozinha na minha sala, pois ficava no primeiro andar e o inspetor não conseguia me atender. Era ele quem me carregava na escola todos os dias.

Morávamos perto da casa da professora, por isso, quando eu faltava, ela passava as atividades em meu caderno e cartilha e minha mãe me ajudava. Fui alfabetizada pela cartilha “Caminho Suave”. Mesmo diante de tantos desafios, consegui ganhar um estojo lindo em forma de lápis, com lápis coloridos, régua e borracha, por ser uma das melhores alunas da sala.

A professora do segundo ano era maravilhosa. Uma mulher fina, elegante e muito culta. Adorava suas aulas, principalmente, sua voz. Com ela, fizemos um canteiro com verduras na horta da escola. Nossa merenda, em dias de sopa, era preparada com verduras colhidas naquela horta. Vejo com muita nitidez a merendeira preparando nosso lanche. Vibrava quando era servida canjica. Interessante! Senti, agora, o cheiro de dentista. O consultório ficava no corredor das salas de aula. Admirava o dentista, mas odiava ter que visitá-lo! Por que as crianças, geralmente, têm medo do dentista?

A terceira série foi marcada por muitas substituições, pois nossa professora adoeceu e, talvez por isso, não tenha muitas recordações dessa fase. Mesmo assim, passo a puxar muitos fios coloridos e vou revivendo a primeira vez que uso caneta esferográfica. Eu e minhas colegas tínhamos uma de cada cor. Depois, compramos uma caneta que tinha quatro cores em uma só. Nossos cadernos eram pura fantasia, um parágrafo de cada cor (risos).

Dentre os anos primários, o mais saudoso foi o quarto ano. Tínhamos uma professora pedagogicamente à frente de sua época. Suas aulas eram marcantes, trabalhava com músicas, poesias, maquetes, teatros... Ela aguçava nossa curiosidade. Tenho muito respeito e admiração por ela. Gostaria que ela estivesse presente na minha defesa. Farei tudo para que isso aconteça.

Nos quatro anos em que fiquei nessa escola, era regra, antes de subir para as salas de aulas, que formássemos filas impecáveis, desde o alinhamento ao comportamento para cantarmos o Hino Nacional e, toda sexta-feira, a Bandeira Brasileira era hasteada pelos alunos do matutino e descerrada pelos alunos do vespertino. Nossa diretora era muito brava, mas a inspetora de alunos era um doce. Quando recebíamos visitas em nossas salas, tínhamos que ficar em pé e saudar o visitante. Em todo esse período, o material que estudávamos, inclusive, as músicas por nós cantadas, tinha que exaltar o Brasil, os militares.

No Ginásial, mudei de escola, voltando a estudar na “Maestro Antônio Amato”, pois ofertava da 5ª a 8ª série. Escutei da Mizukami⁶, em uma defesa de mestrado em Cuiabá, que foi nessa escola que ela iniciou sua carreira docente. Fiquei lisonjeada, por ter ocorrido ali sua inserção profissional.

Tenho boas lembranças daquela época, embora tenha tido muitas dificuldades com a Matemática na 5ª série, por não conseguir compreender as explicações do professor. Precisei de aulas particulares, pois fiquei para recuperação. Nunca fui aluna nota dez, não gostava de estudar para prova, na verdade, de decorar as respostas dos extensos questionários. Sempre acabava dormindo com o caderno nas mãos. Minha mãe sempre comenta que minhas notas eram frutos da minha participação em sala de aula.

Foi uma época prazerosa, de muitas aprendizagens. O professor de Língua Portuguesa, nos quatro anos em que nessa escola estudei, pedia-nos que escrevêssemos contos, músicas, poemas... Era um exercício diário, em um caderno próprio, entregue a ele no início da aula, para que conferisse a realização de tal tarefa; geralmente, repetíamos o mesmo poema, a mesma música. Nossa professora de Educação Física era bem criativa. Além de nos orientar à prática de esportes, como: Handebol, Vôlei, Basquete, a cada final de ano tínhamos que apresentar uma coreografia. Recordo-me da apresentação na 5ª série, em que dançamos a música da Suzy Quatro – 48 *Crash*. Estávamos bem maquiadas, com saias em pontas e blusa de frente única feita com lenço de seda e botas até os joelhos. Demos um *show!* Com o professor de Biologia, fazíamos bastantes experimentos, visitas a chácaras e sítios perto da cidade. Muitas vezes, “matamos” aulas para subir na torre da igreja e apreciar o grande sino de bronze que até hoje toca para anunciar missas ou outras atividades religiosas. Adorávamos nos preparar para os desfiles cívicos. Durante os quatro anos em que ali estive, participei das seleções esportivas da escola, tanto do Vôlei quanto do Basquete. Em 1978, fomos campeãs dos jogos estudantis da região de São José do Rio Preto. Creio que os times eram piores que o nosso, pois não jogávamos quase nada.

⁶ Professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Comunicação e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura) e professora colaboradora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos.

O primeiro ano do Segundo Grau estudei na escola “Achilles Malvezzi”, a mesma em que fiz a pré-escola, a qual, depois de alguns anos, com a reestruturação da Delegacia de Ensino, passou a ofertar só a modalidade de Ensino Médio. Já o segundo e terceiro anos, cursei no Anglo, na cidade de São José do Rio Preto-SP. Estes dois últimos anos do Ensino Médio foram muito difíceis. Tive inúmeras dificuldades, especialmente no terceiro ano, que era integral. A lembrança mais viva dessa fase está associada a decorar fórmulas, aos simulados, às aulas *shows*... tempo de muitas matérias e pouco aprendizado. A exceção eram os professores de Literatura e História que sabiam ministrar suas aulas com magia. Sentia-me como se estivesse em um cinema, onde um telão se abria e, diante das explicações, as imagens eram desenhadas e bordadas uma a uma. Era como se o tempo fosse descortinado. O professor de História era baixinho e, embora ainda jovem, bem calvo. Não era bonito, mas a entonação da voz, a postura, o trato deixavam-no bonito. As aulas não eram cansativas e acompanhar as alinhavadas do seu pensamento era um exercício agradabilíssimo.

Porém, posso afirmar que toda minha formação educacional foi orientada dentro dos preceitos da ditadura presente na época, já que nasci em 1964. Passo pela educação formal, desde a Educação Infantil ao Ensino de 2º grau, fortemente marcada pela instrução mnemônica, bancária. Vale lembrar que, no período de 1970, a orientação pedagógica centrava-se nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista, “[...] que imperava no pensamento oficial”, como afirma Freitas (2002, p.139).

Prestei vestibular para Arquitetura, influenciada pela admiração por uma grande amiga, mas, com o falecimento de meu avô, anos antes, meu pai mudou de empreendimento e, como, financeiramente, as coisas estavam difíceis, mudei a trajetória... Precisei voltar a minha cidade natal e optei por fazer o Magistério porque, quando criança, manifestava o desejo de ser professora como minha mãe (lecionou em escolas rurais por 28 anos, ininterruptos). Eu não tinha muitas opções e creio que acompanhar minha mãe à escola, quando pequena, e ver sua dedicação à docência, influenciaram minha decisão, embora eu traga marcas profundas dessa passagem. Não tenho certeza se foi, realmente, a dificuldade financeira que me trouxe de volta a minha cidade natal, pois minha irmã mais nova continuou em São José do Rio Preto, estudando em uma escola particular. Mas essa é outra história a ser tecida e bordada em outro momento.

Naquela época, como expõe Gatti (2010, p.1356, grifo da autora), “[...] a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ [...] [se dava em escolas do] ensino médio, [...] [promovendo] a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil [...]”. Cursei Magistério na Escola Estadual *Achilles Malvezzi*, época em que algumas habilitações técnicas eram ofertadas em escolas de Ensino Médio. Nessa escola, havia a possibilidade de optar por uma das três habilitações: Técnico em Contabilidade, Técnico em *Marketing* e Magistério (habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau).

Nessa formação, não me recordo de vivenciar práticas reflexivas de nossas vivências nos estágios, nem mesmo práticas docentes que tenham me marcado positivamente. As lembranças são do desenvolvimento das técnicas, inclusive, de como apagar o quadro, de como traçá-lo para ensinar os alunos a usarem o caderno... A postura que vivenciei foi de um saber bancário, reprodutor, com pouca base teórica e prática. Ao buscar cingir os retalhos desse período de escolarização, monto a cena do estágio obrigatório, em que observávamos os professores de 1ª a 4ª série, da própria escola onde nos habilitávamos para o Magistério e, em alguns momentos, fazíamos a regência (a maioria das vezes, quando faltava o professor). Trago, porém, desse período, uma experiência positiva quanto ao estágio obrigatório em escola rural. Nesse estágio, tínhamos que observar as aulas e dinâmica da escola e, depois, elaborar um plano de ensino para uma semana, incluindo um fechamento festivo para o último dia de aula. Nosso grupo fez uma grande festa para as crianças, com brincadeiras circenses e foi maravilhoso ver o sorriso e o olhar emanados a nós. O estágio foi realizado uma semana antes do Dia das Crianças e aproveitamos para preparar uma festa de encerramento, com direito à pipoca, bolo e refrigerante. Nossa pasta de registro ficou linda, uma amiga redigiu e eu fiz toda a parte artística (desenhos, pinturas, recortes) alusiva às temáticas trabalhadas. Éramos quatro estagiárias e todas queriam tal documento. Chegamos a brigar e, depois de muitas discussões, resolvemos sorteá-la, mas não fui a contemplada.

Desse modo, posso dizer que tal percurso me retirou o estímulo, a descoberta, o diálogo..., salvo alguns poucos professores, como já expus neste memorial: a professora da 4ª série e o professor de História do segundo Colegial que exerciam a docência pautada no estímulo à curiosidade, ao espírito investigador, à criatividade, impelindo seus alunos a serem sujeitos do ato de estudar. Creio terem sido

momentos em que assumíamos a devida participação e dialogicidade próprias de um processo de ensino-aprendizagem, em que educadores e educandos aprendem e ensinam.

1.4 O universo acadêmico e primeiras experiências na docência: zigue-zague com fios multicoloridos

Em 1983, iniciei o curso de Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível - SP, formando-me em 1985. Conseguimos, junto à prefeitura de Potirendaba - SP, um ônibus estudantil que nos conduzia a Monte Aprazível a fim de estudarmos. Eu não escolhi ser Pedagoga. A Pedagogia me escolheu. Iniciei Pedagogia, estando no segundo ano do Magistério, já que havia concluído o Ensino Médio. Na época, o pedagogo não era apto para lecionar na Educação Primária. A faculdade que frequentei habilitava para: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. No último ano, optávamos pela habilitação que desejávamos seguir. Minha turma optou por Administração Escolar. Após minha formatura, voltei à faculdade e fiz Supervisão Escolar.

Na faculdade, minha formação profissional foi pautada, ainda, no modelo no qual o professor era visto como técnico, especialista, que aplicava com rigor, em sua prática cotidiana, as regras procedentes do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, provenientes do modelo 3 + 1, em que as disciplinas de conteúdo teriam a duração de três anos e as disciplinas pedagógicas durariam um ano, preparando, de acordo com Gatti (2010, p.1356), “[...] complementarmente, professores para as escolas Normais em nível médio”. No meu caso, saí apta para lecionar as disciplinas de Filosofia e Estrutura de Ensino de 1º grau; não que estivesse preparada para tal função, mas, naquela ocasião, poder-se-ia escolher/indicar duas disciplinas para ministrar aulas em Escolas Normais do Ensino Médio. Após a titulação acadêmica, retirávamos uma carteirinha de especialista oferecida pelo MEC (Ministério da Educação). Tenho a minha guardada.

Em nenhum momento desse percurso formativo, sou levada ao “ensino reflexivo”, proposto por Zeichner (2008, p.537, grifo do autor)⁷, com intuito de tornar os alunos, em processo de formação, mais conscientes das dimensões moral e ética do ensino. Para esse autor, os acadêmicos não se importavam com o modo pelo qual os currículos eram elaborados já que apenas os seguiam. Concebiam o ensino como um mero processo técnico deslocado das atividades morais ou éticas. E era assim que me comportava, uma vez que, no período em que estava cursando Pedagogia, trabalhei por dois anos em uma escola infantil, pois já havia concluído o Magistério. Foram minhas primeiras experiências na docência; período difícil, em que reproduzia os modelos anteriores à formação universitária; isto é, minha prática era fortemente marcada pela minha trajetória pessoal e de escolarização. Oliveira (2006) ressalta que as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitadas como referências construídas, pois há recursos experienciais e representações sobre as escolhas, as influências, os modelos, a formação de gostos e estilos de docência.

As leituras que venho realizando desde 2011, quando opto por trabalho com narrativas (Mestrado), permitiram-me voltar ao passado e reconstituir meu percurso de vida, numa reflexão que envolveu minha consciência, tanto no plano individual como no coletivo, emergindo as marcas que trago da minha inserção na docência, tão solitária e ingênua! Em muitos momentos, surgiram dúvidas, tensões, acertos e tantas outras situações as quais eu não tinha com quem dialogar, sentindo na própria pele o “choque com a realidade”, conceito popularizado por Veenman (1984 apud MARCELO, 1999, p.127). Como foi difícil transitar pela escola e pela sala de aula! Senti falta de um acompanhamento mais próximo (professores experientes, coordenadores) e das trocas com os colegas, apesar de contar com uma professora em casa (minha mãe), mas seu estilo de docência não era o que eu idealizava. Assim, percebo que fui construindo minha identidade profissional na velha prática de ensaio e erro e no predomínio do valor do prático. Embora a equipe escolar se reunisse periodicamente, não havia preocupação com a formação continuada, trocas entre pares, nem mesmo um profissional da área pedagógica que nos acompanhasse e nos apoiasse em nossas primeiras aprendizagens na docência. Sentia-me desamparada, isolada de tudo e de todos. Marcelo (2002) identificou

⁷ As obras de autores estrangeiros, quando utilizadas na língua pátria dos autores aqui apresentados, foram por mim traduzidas. Portanto, irei me reservar o direito de utilizar: “tradução minha”.

alguns problemas que ameaçam os professores iniciantes, os quais são bem próximos das experiências por mim vivenciadas:

os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são: a imitação acrítica das condutas observadas em outros professores, o isolamento de seus pares, a dificuldade em transmitir os conhecimentos adquiridos na etapa de formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino (MARCELO, 2002, p.42).

Ao retomar o memorial escrito na fase inicial e fazer uma releitura e reescrita a partir das análises realizadas no transcorrer da disciplina Estudos em Formação de Professores, ponderei, com base em Roldão (2007), acerca do que a autora apresenta sobre a ação de ensinar, enquanto natureza da função docente, especificamente, quando aborda o conceito de ensinar, de fazer aprender, na qualidade de ação inteligente, constituída num domínio de um saber tão distante do meu desenvolvimento profissional naquela época.

Acredito, a partir do referencial de Chakur (2002), que possuía algum grau de consciência sobre a ação de ensinar, já que focava as atividades de ensino, visando à promoção da aprendizagem dos estudantes, mas não havia, na minha ação docente, a busca pela constatação consciente dos sucessos ou fracassos aos meios utilizados, nem mesmo às razões que produziam determinados resultados. Creio que essa conscientização foi se produzindo no percurso, nos conflitos, nas falhas, nas resoluções de situações problemáticas, nas correções ou substituições de práticas pedagógicas empreendidas já que “[...] a conscientização não é uma espécie de iluminação. Não é algo que ocorre mecanicamente, tampouco de modo imediato. Piaget (1977) refere-se, inclusive, a graus de consciência, o que significa dizer graus de reflexão” (CHAKUR, 2002, p.157-158).

Nessa época, a reflexão, isto é, a prática reflexiva, mesmo que esse conceito não estivesse suficientemente desenvolvido, como esclarece Chakur (2002), não fazia parte da minha prática profissional, pois não me lembro de exercer a reflexão na e sobre a ação; só reproduzia modelos da racionalidade prática. A reflexão só se dava no campo para a ação. Não tinha consciência, conforme salienta Rodgers (2002, p.843), de que “os professores poderiam ser capazes de pensar sistematicamente sobre a prática e aprender com a experiência”. Para essa autora, a reflexão requer um rigoroso caminho de pensar a ação, que envolve questionamentos, hipóteses, interpretações, testando hipóteses na busca de novas

ações. Caminho esse não percebido por mim e, provavelmente, não aprendido na formação inicial.

Com Marcelo (2002), constatei que a modalidade de aprender a ensinar, em muitos momentos, não se dá de maneira intencionada, pois vai adentrando as estruturas cognitivas, emocionais dos iniciantes, de maneira inconsciente. Não me perguntava: O que é ser professora? Que modelo de docência queria adotar? Quais experiências do convívio com docentes da minha escolarização poderiam me auxiliar na prática pedagógica que então se iniciava? Quais seriam minhas expectativas enquanto professora? Quais os desafios que enfrentaria no processo de ensinar? Como superá-los? Como avançar no meu aprendizado? Hoje, percebo, a partir desta narrativa autobiográfica, que (re)construo, constantemente, a minha identidade profissional docente, num movimento cíclico e espiral.

Neste percurso, há presença dos modelos e contraexemplos de docentes que perpassaram (e perpassam) minha vida e minha escolarização, configurando-se em um processo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais, os quais são contínuos e permanentes. Como salienta Mizukami (2004), tomando como apoio os estudos de Shulman (2002), a base do conhecimento para o ensino “[...] se torna mais profunda, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado”. Esses modelos me lançaram e me lançam em direção à nova prática de ensinar que desejo seguir como professora. São minhas histórias de vida e minhas narrativas de formação que se entrelaçam e são alinhavadas com fios de várias espessuras e cores.

Assim, creio ser imprescindível a retomada de alguns momentos importantes da minha trajetória, os quais colaboram com o entendimento do percurso formativo e com minhas vivências enquanto educadora. Logo que concluí o Magistério, comecei a trabalhar na função de substituta na rede pública da cidade, momentos marcantes para minha carreira profissional, pois tive experiência com salas multisseriadas, e pude participar das primeiras formações telepresenciais, trocar informações com professores experientes, principalmente, quando as substituições se alongavam e eu tinha que cumprir o plano estabelecido pela professora regente, entre tantos outros ensaios que agora não me vêm à memória. Lembrei-me de Larrosa (2004, p.15) por ressaltar que “[...] a consciência de si no presente é sempre consciência de quem somos neste precioso momento de nossas vidas. E contém, portanto, de alguma

forma a consciência de quem fomos e de alguma forma a antecipação de quem seremos”.

Penso que essas narrativas autobiográficas colaboram para o entendimento do que venho construindo neste desenvolvimento profissional, ou seja, os sentimentos, as representações e percepções que emergem neste meu processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006a). Compreendo que o conhecimento profissional se constrói a partir da própria prática e das observações de experiências alheias, de troca com os pares, em que professores, individualmente e em grupos, possam pensar nos processos e nos conteúdos de sua aprendizagem. Mingorance Díaz (2001, p.95) afirma que “construir a partir da experiência e desenvolver destrezas de pensamentos solução de problemas em grupo são dois aspectos complementares do processo de desenvolvimento profissional”.

Esse desenvolvimento profissional não para, ele vai acontecendo dentro de um *continuum*, como já foi, anteriormente, constatado por mim. Verifico, neste fragmento de narrativa pessoal, que a identidade profissional é um processo evolutivo, de aprendizagem ao longo da vida, em que a formação identitária não é a resposta à pergunta que faço a partir de Marcelo (2009b, p.112-113): “quem sou eu neste momento?”, mas, sim, a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”. Não tenho resposta para esta pergunta e, talvez, nunca a tenha.

1.5 A carreira profissional: tramar passado-presente-futuro, entre fios e memórias, a roca não cessa de trabalhar

Em agosto de 1987, mudei-me com minha família para Rondonópolis, cidade que escolhemos (eu e meu esposo) para nos estabelecer e na qual está presente minha trajetória profissional. Logo que ali cheguei, fui trabalhar em uma escola particular, onde lecionei na sala da Pré-Escola. Momento de grande aprendizado, de troca entre pares, de construção de um repertório pedagógico, de gestão da aula, de conteúdo, de aprendizagens com as experiências que envolviam fracasso, conflito e êxito. Naquela ocasião, inicia-se, mesmo que ingenuamente, o rompimento das práticas pedagógicas cristalizadas desde a infância. Mas, em algumas situações, ainda apresentava um comportamento dominador sobre os estudantes, alternado entre medidas repressivas, com outras não tão opressoras. Vejo-me, aí, como uma

profissional um tanto fragmentada, já que ainda se revelavam “[...] compromissos (compensações parciais) que evitam definições precisas da identidade profissional, docente”, como afirma Chakur (2002, p.168). Não há, nesse percurso, uma profissionalidade refletida, que envolva, segundo essa autora, o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional relativamente estável, sem desvio de rotas. Há um educador em crescimento, em busca de conhecimento profissional. Esta volta ao meu passado, reconstituindo meu percurso de vida e de formação, encaminha-me ao exercício da reflexão e me vejo levada a uma tomada de consciência, tanto no plano individual como no coletivo, pois vou compreendendo com Josso (1991, apud SOUZA, 2006a, p.4) que “[...] o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida através de suas aprendizagens pela experiência”.

A narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo. Acredito que os acontecimentos, enquanto experiências, podem ser expressos narrativamente e, deste modo, ser interpretados, ressignificados.

Vi-me diante de outra experiência – aqui me refiro à coordenação pedagógica da Educação Infantil e da Educação Fundamental (séries iniciais), cargo que assumi em 1989 e no qual permaneci até final de 1999. Espaço esse cheio de deliciosas recordações, experiências, trocas, enfim, de muitas vivências e desenvolvimento profissional. Época em que me lancei a participar de cursos, palestras, congressos, seminários; conheço os pressupostos de Emília Ferrero; participo das discussões coletivas na escola sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) número 9.394 de 1996; sindicalizei-me, momento este muito importante, pois o Sindicato dos professores das escolas particulares nasce dentro da minha casa, com intuito de buscarmos uma carreira profissional, pois nem mesmo tínhamos plano de cargos e salários. Na ocasião, um grupo de professores entendia, na direção de Lüdke e Boing (2007, p.1181), que era necessário lutar pela “[...] importância do trabalho docente [...] e a decorrente necessidade do seu reconhecimento público”. Lançamo-nos nessa tarefa e, com muita luta, visitas em escolas, faculdades, buscando conscientizar os educadores sobre a importância de termos o nosso sindicato. Conseguimos atingir nossa meta!

Quantas aprendizagens foram sendo construídas, tendo como foco a melhoria da nossa prática profissional. Quantos sonhos em comum! Caminho construído a partir de diálogos e trocas com os pares, com a comunidade escolar, com os pais. Essa época é marcada por muitas aquisições colaborativas, mesmo que não soubéssemos disso na época. A experiência mais marcante nessa fase foi minha Pós-Graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), primeira turma de Educação a Distância daquela Instituição de Ensino Superior (IES). Éramos sete professoras, algumas da escola onde eu trabalhava e outras de outros espaços escolares. Decidimos estudar juntas. O grupo se fortalece, sendo a participação e a colaboração os condicionantes que nos moviam. É interessante perceber quanto uma leitura, um fato, uma foto, um filme pode desencadear profundas reflexões e trazer lembranças daquilo que foi vivido, construído. E isso vem acontecendo comigo. Esses fragmentos acima relatados, em especial os aspectos que envolvem participação e colaboração, coincidem com as afirmações de Mingorance Díaz (2001, p.97) sobre “[...] a necessidade de criar um clima de apoio que dê sentido à comunidade profissional e aos seus participantes, à colaboração e ao diálogo profissional entre os mesmos”. A autora afirma que não se trata somente de formalmente constituídos, mas, também, de grupos mais informais que manifestam suas afinidades em busca de melhoria escolar.

De acordo com Marcelo (2002, p.44, grifo do autor), as aprendizagens colaborativas se dão em um contexto de interação e colaboração, sendo as metas e os resultados dessas aprendizagens, também, de caráter grupal. “Portanto, o que identifica esta modalidade formativa é o **caráter de compartilhar as metas de aprendizagens**”.

Ao findar essa pós-graduação, sou convidada a assumir a Assessoria Pedagógica nas Faculdades Integradas de Rondonópolis (UNIR), ficando nessa função até 2001, para logo me responsabilizar pela Direção Acadêmica, cargo que ocupei até 2005.

Nesse percurso, vou me moldando enquanto profissional que busca uma visão mais crítica que me leve à superação de mim mesma, da visão restrita e ingênua de mundo. Vou, nessa constituição, passando por transformações que me ajudam a ter esperança, esperança de que posso mudar, transformar-me e ampliar minha visão do mundo e, assim, a partir de novas indagações, passo a buscar respostas, a me questionar, a ganhar confiança, a assumir responsabilidades (positivas e negativas),

pois sou e estou no/com o mundo. É nesta condição que me coloco como ser em infinitude.

Galvão (2005, p.330) retrata que “Connelly e Clandinin (1986) defendem que os professores conhecem o ensino por imagens, rituais, hábitos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência”. Neste sentido, penso ser importante comentar que, em 1999, iniciei o Doutorado ofertado pela Universidade de Extremadura – Espanha. A opção pelo referido Curso se deu pelo anseio em continuar estudando e pela linha de pesquisa centrada na Formação do Professor Universitário, pois ansiava conhecer melhor esse universo. Meu trabalho teve como tema a planificação docente no Ensino Superior.

Na Espanha, não há necessidade do título de Mestre para o ingresso ao Doutorado, porém há a tese menor, trabalho similar à dissertação, que garante o título de Suficiente Investigador, qualificação esta necessária ao desenvolvimento da tese doutoral a qual é realizada logo após o cumprimento de todas as disciplinas. No meu caso, defendi a tese menor em 2000, em cujo ano apresento, à Universidade de Extremadura, o projeto de doutorado e, assim que o mesmo foi aprovado, iniciei o desenvolvimento da pesquisa. Como meu orientador era o diretor do programa de doutorado, tive a chance de encontrá-lo várias vezes para orientação, pois ele vinha ao Brasil com certa periodicidade. Em 2004, estando com a fundamentação adiantada, os dados colhidos e agrupados por categorias, fui à Espanha onde permaneci por 30 dias, para poder usufruir da Biblioteca, Banco de Dados internacionais e orientação presencial, já que éramos alunos daquela Universidade.

Esse período foi extremamente proveitoso, tanto no aspecto pessoal, cultural e profissional. Defendi a tese doutoral em três de fevereiro de 2006, na Universidade de Extremadura, em Badajóz – Espanha, sendo aprovada com Sobressalente *Cum Laude*. Minha banca foi composta por professores de três países: um do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora/Portugal e, na época, reitor daquela Universidade, três espanhóis: uma professora do Departamento de Didática e Organização da Educação – Universidade do País Vasco, um professor do Departamento de Didática e Organização da Educação da Universidade de Sevilha, um professor do Departamento de Educação da Universidade de Extremadura/Espanha e, também, um professor brasileiro, do Departamento de Educação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Brasil. Esse título é reconhecido em todo território europeu, inclusive, em 2013, ele foi convalidado pela

Universidade do Minho. Vale dizer que a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério de Educação do Brasil, de 09 de junho de 2005, garante a convalidação de estudos em Universidades que possuem cursos iguais ou similares ao cursado, porém, devido a questões burocráticas, isso ainda não havia acontecido, ficando a frustração, pois me dediquei muito e sei que realizei todo o percurso com seriedade e rigor científicos necessários. Porém, em março de 2015 entrei com o pedido de revalidação na Universidade Estadual de Campinas e o processo de revalidação foi homologado e o diploma julgado equivalente ao título de "Doutora em Educação, na área de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais" da Unicamp, fato ocorrido seis dias após a defesa de doutorado da UFSCar. Não consigo descrever a alegria pela qual fui tomada; só eu e meus familiares sabem o quanto tal reconhecimento era importante para mim. Logicamente, colhi muitos frutos nessa caminhada e, em nenhum momento, arrependo-me da escolha por esse Doutorado, pois, a partir de sua conclusão, muitas portas me foram abertas. Porém, não conseguia participar de concursos públicos, sendo este um dos meus maiores desejos e, enfim, realizado agora, ao término da tese que apresento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/ SP, pois sou aprovada no concurso público na carreira docente do Ensino Superior, na Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis/MT.

Por que trazer esse acontecimento para o memorial? Primeiro, porque ele abre uma nova fase na minha vida profissional, de novas aprendizagens, de novos desafios. Segundo, faz parte da minha formação, pois vou aprendendo que, ao narrar situações vividas, recrio essas "[...] mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência". Posso afirmar que essa formação contribuiu sobremaneira para meu desenvolvimento profissional, numa área totalmente desconhecida e na qual eu vinha transitando. A partir de todo esse percurso, fui ganhando confiança, repertório pedagógico, trocando experiência com os colegas de sala. Quando optei por aquele Doutorado, estava eu, novamente, na condição de iniciante. Seria um desvio de rota, como descreve Chakur (2002)? Seria a fase de diversificação descrita por Huberman (2000)? Ou seriam as duas? Creio que ambas; um desvio de rota, pois mudo bruscamente minha atuação profissional, e de diversificação, pois estou

motivada em satisfazer minhas aspirações pessoais e profissionais, na busca de novas possibilidades de atuação.

Justamente quando termino o Doutorado, por questões pessoais, principalmente pela precariedade do trabalho, inspirada pela lógica do mercado e a terceirização crescente da educação privada, também constatada por Lüdke e Boing (2007), transfiro-me para o Centro de Ensino Superior de Rondonópolis (CESUR), onde assumo a coordenação do Núcleo Pedagógico, a coordenação da avaliação interna daquela Instituição. Quando no exercício da gestão acadêmica, vou me deparando com inúmeros novos desafios, dentre eles, trabalhar com os professores do Ensino Superior (bacharéis) sem conhecimentos didáticos e pedagógicos e gerenciar a avaliação institucional interna. Esses desafios eram minimizados pela própria estrutura organizacional, na qual todos os gestores das áreas educacional, administrativa e financeira se reuniam para, colegiadamente, deliberarem sobre as questões relativas às melhorias e à busca de soluções aos problemas encontrados, cujo intento era a instauração de uma cultura educativa colaborativa, na qual as decisões fossem tomadas de forma participativa, após serem discutidas e assumidas por todos (MARTÍN-MORENO CERRILLO, 2001).

Estar à frente da avaliação institucional foi uma experiência ímpar, junto aos sujeitos que compunham a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Em equipe, desenvolvemos um sistema de informação que possibilitasse a coleta de dados *online*, assim como a emissão de relatórios informatizados, gerados em tempo real.

Os resultados da avaliação institucional eram levados à discussão da comunidade acadêmica, previamente discutida com os diversos segmentos interessados: docentes, administrativos, discentes e gestores; desse modo, todos poderiam participar dos fóruns de discussão sobre os resultados da avaliação. Essa opção atendia aos interesses da Instituição que queria privilegiar as decisões colegiadas e por entender que, dessa maneira, se não elidem as impropriedades, ao menos produzem menor margem de erro e maior participação da comunidade acadêmica. Após toda etapa de discussão e avaliação, de forma participativa, e com os resultados obtidos, estabelecíamos, conjuntamente, o plano de melhoria. Esses foram momentos de suma importância para meu desenvolvimento profissional.

Quanto à docência no Ensino Superior, durante o período em que permaneci na primeira faculdade, incumbi-me, também, da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica (Curso de Letras), o mesmo acontecendo na segunda instituição, em que

ministrei aulas no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Didática, Planejamento e Avaliação, Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Em 2012, sou aprovada, na área de Didática, no processo para professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso, na qual assumi, até março de 2013, os seguintes encargos: professora das disciplinas de Didática, Estágio Curricular I, II e III. Durante todo esse percurso e até hoje, venho ministrando-as nos cursos de Pós-graduação *lato sensu*. A docência no Ensino Superior foi muito gratificante e importante para minha identidade profissional. Os estudos de Shulman (2005) ajudam-me a compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência por mim experienciados, especialmente, quando descreve sobre a base no conhecimento para o ensino.

O autor apresenta algumas categorias dessa base de conhecimento: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, fins, propósitos e valores educacionais que, segundo Mizukami (2004, p.4), podem ser agrupadas em: “conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico dos conteúdos”. Estes me remetem às minhas vivências de atuação, de como vou aprendendo na docência, das buscas e aprofundamentos de conhecimentos que precisava compreender para ensinar e que, na maioria das vezes, eram angustiantes, pois sabia ser preciso apoiar-me em um saber fundamentado e conhecer o conteúdo apropriado para uma efetiva instrução. “Professores bem sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos” (MIZUKAMI, 2004, p.4).

Assim, vou avançando no entendimento de que “a compreensão solitária não basta. A utilidade deste conhecimento reside em seu valor para discernir e atuar [...], deve estar vinculada ao discernimento e à ação, aos usos adequados da compreensão para avançar em tomada de decisões sábias e acertadas” (SHULMAN, 2005, p.19).

As contribuições de Shulman (2005), quanto ao processo de raciocínio pedagógico, envolvendo: compreensão, transformação, instrução, avaliação,

reflexão e novas maneiras de compreender, também são fundamentais para perceber como fui progredindo e como posso avançar, enquanto profissional, mediante o raciocínio pedagógico e, assim, chegar a um ato completo do processo pedagógico.

De acordo com Mizukami (2004, p.5),

[...] embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base do conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, [...] é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Acredito, ainda, que, a partir do momento em que passei, enquanto educadora, a usar mais minhas funções intelectuais, em detrimento das instintivas e emocionais, comecei, de fato, a colaborar com o outro no seu despertar, pois creio na força do diálogo, já que ele colabora para que eu e/ou o outro possa(mos) optar. Admito, ainda, não conseguir assumir esta prática em sua totalidade, mas busco conduzir minha práxis pedagógica na chamada integração, isto é, na minha capacidade de ajustá-la e de transformá-la. Shulman (2005) insiste no entendimento da docência como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e de reflexão.

Sendo assim, a transcrição da narrativa autobiográfica, que venho exercitando, ajuda-me a compreender todo o meu histórico de formação, cheio de vivências que o tempo não apaga, que ligam o passado ao presente, lançando-me ao futuro; por isso, estou aqui, neste doutoramento, vivendo uma nova fase de aprendizados e de conquistas. Creio serem minhas mudanças internas em trânsito. Vou, neste trajeto, deixando pistas e propondo novos desafios, novos procedimentos e propostas de formação, tomando, como referência, as vivências e as experiências que vivi, das quais tirei lições, troquei conhecimentos, aprendi e me lancei e lanço ao desconhecido, na busca de mim e do outro que se projeta nas minhas perspectivas da formação (JOSSO, 2004).

Este retorno ao passado profissional justifica minha inserção ao Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Gostaria, ainda, de frisar que alguns fatores foram decisivos para eu investir na pesquisa de Mestrado, defendida em dezembro de 2012, na qual investiguei a constituição da identidade profissional em construção sob a forma de memoriais dos futuros docentes do Curso de Licenciatura em

Matemática, turma de 2009, da UFMT/CUR, após convite recebido da minha orientadora. Dentre essas influências, destaco: o desejo de continuar estudando o docente do Ensino Superior, em especial, quando toma decisões por meio da memória educativa, anseio este sinalizado no final da tese de Doutorado que realizei na Universidad de Extremadura (UEx), e a proposta do projeto de entrada ao Mestrado, na qual propunha trabalhar com a memória educativa de um grupo de professores de uma escola municipal de Rondonópolis-MT.

Outra ocorrência que se apresentou *a posteriori* e me instigou ao estudo da pesquisa do mestrado foi o fato de me recordar de que, enquanto coordenadora, recebia várias reclamações de pais e alunos sobre a disciplina de Matemática. Os argumentos encaminhavam para a mesma direção: os aprendentes tinham dificuldade em acompanhar o raciocínio dos professores no tocante às operações e aos cálculos, sem contar que era uma disciplina muito temida, provavelmente, pelo alto índice de reprovação. Trabalhar com memoriais autobiográficos de formação foi bastante profícuo. Agradeço a minha orientadora do mestrado, que sempre esteve tão perto, orientando-me e instigando-me a novas aprendizagens e descobertas, cujos ensinamentos e conduta me acompanham, como registrei na dissertação: “Com você fui tecendo minha Colcha de Retalhos, fio a fio, ponto a ponto... minha história se entrelaça na sua história, em outras histórias e seguirei tecendo essa colcha de retalhos”; aos professores participantes da banca: um professor da UNICAMP, um professor da UFMT e uma professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), pelas valiosas contribuições à dissertação e ao meu desenvolvimento profissional. Não posso deixar de alinhar a importância dos colegas de turma e dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rondonópolis, pelo enriquecimento teórico e profissional que me proporcionaram.

Intuo, nestas idas e vindas, que o tempo de nossas vidas está constituído pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências. A interpretação da experiência pressupõe, segundo Larrosa (2004), uma articulação temporal e ajuda a organizar a própria história de vida, pois a história que conto, é a história que me conta.

De acordo com o Larrosa (2004, p.20), vou construindo

Minha identidade, quem sou, não algo que progressivamente encontro, mas é algo que fabrico, que invento e que construo no interior dos recursos semióticos de que disponho, do dicionário e as formas que obtenho as histórias que escuto e que leio, da gramática,

em suma que aprendo e modifico nesta gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida.

Diante de tudo que expus neste baú de memória viva, gostaria de frisar que, desde a aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2010 – à qual estive presente – fui amadurecendo a ideia de participar do processo de seleção para o Mestrado e alguns fatores me impulsionam para essa nova façanha, entre eles: o gosto pelo conhecimento, além do que, com a conclusão desse mestrado, teria a oportunidade de tentar o acesso a um doutorado brasileiro, o que de fato aconteceu. Em 2012, sou aprovada no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e concretizo meu sonho.

Sou grata aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, aos colegas de sala de aula e aos que fui conhecendo na academia, desde aos das disciplinas optativas aos que convivi na Lanchonete Pão de Queijo (PQ)⁸, nas nossas pausas para um cafezinho. A presença de cada um, suas histórias de vida, suas narrativas de formação, proporcionaram-me momentos de reflexão sobre minha própria prática docente, enquanto formadora de professores.

Deste modo, posso afirmar que, no percurso deste doutoramento, muitos aprendizados foram construídos, entre eles, ficar longe da família. Além do mais, tive o privilégio de ser orientada por uma docente especial que, com muita seriedade, leveza e maestria, conduziu minha inserção ao grupo de pesquisa, ao trabalho no ambiente virtual de aprendizagem, ao curso de extensão e à participação no estágio docente do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). Suas sábias palavras e a maneira com que conduz a docência serão espelhos para minha conduta pessoal e profissional. Neste sentido, exponho a experiência vivida em uma disciplina optativa no curso de Pedagogia da UFSCar, conduzida pela minha orientadora, intitulada Narrativas na Formação Docente. Justifico a participação na disciplina como aluna em Pós-Graduação *stricto sensu*, cumprindo o PESCD. A imersão em tal contexto se deu pelo fato de trabalhar com narrativas de formação na tese de doutoramento.

⁸ Lanchonete situada na parte sul da UFSCar, que frequentei nos intervalos de aulas e dos encontros do grupo de pesquisa e, ainda, no horário do almoço.

Após essa experiência, vejo-me com um olhar mais apurado sobre a importância de oferecer, aos licenciandos, em sua formação inicial, a tomada de consciência do caminho profissional por eles escolhido, a fim de que reflitam, criticamente, sobre o que os encaminhou a essa preferência e quais posturas e responsabilidades se impõem a partir de tal opção.

Neste doutorado, meu olhar investigativo recaiu sobre o futuro professor, pois acompanhei, enquanto profissional e professora universitária, inúmeros alunos, egressos do Curso de Licenciatura, em especial, de Pedagogia, geralmente, sem experiência no magistério, assumirem uma sala de aula já no ano seguinte à conclusão da graduação.

A formação de professores e sua inserção profissional têm sido bastante debatidas nas últimas décadas, sendo que, no Brasil, essas discussões ganham força a partir dos anos de 1990, quando as pesquisas passam a focar tanto a formação inicial quanto a continuada.

Papi e Martins (2010) procuram analisar, entre as várias possibilidades de apropriação da temática formação de professores, os estudos que versam sobre o professor iniciante e constataram haver uma preocupação incipiente com esses docentes estreantes na profissão. As autoras relatam que, diante dos dados levantados em seus estudos, pesquisas sobre esta temática “não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância” (PAPI; MARTINS, 2010, p.53).

Ferreira (2014) parte de uma revisão de literatura, de teses e de dissertações, a partir dos descritores “início da carreira docente” e desenvolvimento profissional, realizada por Gama, abrangendo o período de 1983-2005. Ao mapear, no Brasil, os trabalhos que versaram sobre o tema, a pesquisadora encontrou 27 pesquisas, sendo a primeira em 1983. Nos dados de Ferreira (2014), que busca ampliar esse levantamento, fica constatada a crescente demanda de estudos que abordam o professor iniciante. No estado de conhecimento sobre o início da carreira docente, realizado por ela, abrangendo o período de 1983-2011, foram encontradas 96 pesquisas. Embora, hoje, essa temática esteja sendo mais explorada, ainda não há resposta definitiva para as questões que envolvem a formação inicial e os professores no início da carreira.

É imprescindível, então, pensar em políticas de inserção do professor principiante as quais levem em consideração que a formação inicial faz parte da constituição da identidade docente e seu desenvolvimento profissional “e que o início da docência é uma das mais importantes fases da carreira. É preciso pensar na melhoria da formação inicial para construção dessas políticas, pois essa etapa marca a passagem início de aluno para professor” (FERREIRA, 2014, p.77).

Considerando tal contexto, a pesquisa de doutorado focalizou a constituição da identidade docente de licenciandas em Pedagogia, num contexto que envolve uma comunidade de aprendizagem *online*, via Portal dos Professores da UFSCar.

Nesse curso, assumi o papel de professora/tutora, sendo um grande desafio para mim, já que não tinha experiência nesse campo de atuação. Os textos de Alonso (2008), Mill et al. (2008) e Reali, Tancredi e Mizukami (2008) foram de fundamental importância para aprofundar meus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem da educação *online*.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) compreendem que a educação *online* pode ocupar o espaço formativo com propriedade por utilizar a mesma ferramenta, os mesmos recursos que se espera que os professores utilizem com seus alunos.

Apesar dos problemas existentes, com o auxílio da internet, é possível construir um conjunto de atividades ajustadas às características dos alunos e das escolas, aproveitando o intercâmbio das experiências pessoais com relação a um determinado conteúdo, e isso pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento coletivo (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.88).

Acredito que a *internet* e os cursos *online* de formação de professores sejam imprescindíveis para a inclusão de inúmeros profissionais que buscam seu desenvolvimento profissional e, por motivos pessoais ou financeiros, não conseguem se deslocar aos centros de formação.

Narrar todo meu processo formativo e aprendizagens foi e é um desafio. Percebi que, ao escrever/narrar, sou mobilizada a processos cognitivos, sócio-afetivos e metacognitivos, a fim de dar unidade ao que relato. Esse movimento, presente na dimensão autobiográfica, contribui para o redimensionamento das minhas próprias representações e da trajetória percorrida em minha vida. Todo o caminho vivenciado, as trocas com professores e com os pares, os palestrantes de eventos científicos de que participei, os colegas de outras instituições nas sessões de comunicações orais às quais estive presente, apresentando trabalho ou

apreciando discussões sobre o professor iniciante, a constituição de sua identidade profissional, foram de suma relevância ao meu crescimento, permitindo novas elaborações, novos conhecimentos, novos contatos, novas aprendizagens, novos olhares, novas posturas... E, neste trajeto, vou buscando, também, descobrir: quem sou? Qual minha identidade profissional?

Minha colega Selma (2013), como tarefa da disciplina, ao analisar a segunda versão do memorial que apresentei aos professores da disciplina Estudos em Formação de Professores, fez uma análise do mesmo, sob o aspecto do Ciclo de Vida Profissional dos Professores, descrito por Huberman (2000) e colabora com o entendimento de como vou me desenvolvendo profissionalmente.

Huberman (2000) admite cinco fases que caracterizam a carreira docente, pelas quais os professores passam independentemente da idade. Essas fases focalizam os anos de docência, compreendidas em um processo cujas etapas não são fechadas e nem são uma série de acontecimentos lineares e uniformes. Esses estágios compreendem: Entrada na Carreira (1 a 3 anos); Estabilização (4 a 6 anos), Diversificação (7 a 25 anos), Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), Desinvestimento (35 a 40 anos).

Compartilho a leitura que Selma realizou sobre minha trajetória profissional, a partir de Huberman (2000).

Sobrevivência: “o choque com o real” - “Foram minhas primeiras experiências na docência, período difícil (grifo meu) em que reproduzia os modelos anteriores à formação universitária, isto é, minha prática era fortemente marcada pela minha trajetória pessoal e de escolarização”. (Rosana, 2013)

Fase exploratória: “o rompimento de práticas pedagógicas cristalizadas, desde a infância. Mas, em algumas situações, ainda tinha um comportamento arbitrário, excessivo controle sobre os estudantes, alternado entre medidas repressivas, juntamente com outras não repressivas.” (Rosana, 2013)

Fase da Estabilização: “fui construindo minha identidade profissional, na velha prática de ensaio e erro e no predomínio do valor do prático. Nesse percurso, há presença dos modelos e contraexemplos de docentes que perpassam minha vida e minha escolarização, configurando-se em um processo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais, que são contínuos e permanentes.” (Rosana, 2013)

A fase de Diversidade: “sindicalizo-me, momento este muito importante, pois o Sindicato dos professores das escolas particulares nasce dentro da minha casa, com intuito de buscarmos uma carreira profissional, nem mesmo tínhamos plano de cargos e salários.

Lançamo-nos a essa tarefa e com muita luta, promoções, visitas em escolas, faculdades, conseguimos atingir nossa meta.” (Rosana, 2013)

A fase de desinteresse por acreditar que está em lugar errado ou não ter valido a pena, não aparece em nenhum momento do relato da autora. Nem o desinteresse pela carreira até mesmo porque o tempo de serviço da mesma não está longe de uma aposentadoria. Ao contrário, percebi na narração desde o início que a autora se muniu de conhecimentos e subsídios que a mantêm em constante formação e busca por condições melhores de trabalho e de desenvolvimento. Percebi no memorial uma preocupação não só com o ensino, mas também com a formação dessa profissional (SELMA, 2013, grifos da autora).

Nesse sentido, contemplei aqui minha narrativa autobiográfica, a fim de contribuir para o redimensionamento das minhas representações e apresentar a trajetória percorrida por mim, a maneira como leio o mundo e o (re)crio, encaminhando-me à constatação de Marcelo (2009a), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores e a construção da identidade se evidenciam “na forma como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”. (MARCELO, 2009a, p.7).

Esse trabalho de rememoração trouxe muitos momentos-charneira⁹, os quais, no processo reflexivo, ajudaram-me a compreender minha trajetória pessoal e profissional, a partir de outro ponto de vista e muito me tocou. Sendo assim, espero que este memorial consiga dar vida aos fatos e sonhos narrados, pois me vi refletida em muitos fragmentos dos textos estudados, como imagem invertida no espelho. Embora por caminhos e movimentos diferentes, consegui visualizar como as narrativas me ajudam na constituição da identidade profissional docente. Percebo, então, que minha formação para docência se entrelaça às minhas vivências pessoais e de formação com outras histórias; creio que sou capaz de superar as dificuldades, projetos, sonhos, pois acredito no aprender a aprender e, principalmente, desejo alçar voos. Nessa perspectiva, com a linha e agulha do real nas mãos da fantasia, sigo a costurar novos retalhos em meu *patchwork quilt*... Ora eu tecelã, ora eles tecelões e, assim, vamos dando atribuições de significados às experiências vividas individualmente por nós.

⁹ Expressão utilizada tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre história de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam etapas de vidas, representam uma passagem entre duas etapas da vida, podendo ser considerada um divisor de águas (JOSSO, 2004).

1.6 A pesquisa: segue a fiandeira a fiar

O cenário deste estudo envolveu uma comunidade de aprendizagem, composta por licenciandos no último ano de formação em Pedagogia e por professores iniciantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais se inscreveram e foram selecionados a participarem de um curso de extensão, a fim de se verificarem os desdobramentos do desenvolvimento profissional docente (OLIVEIRA, 2012). O curso foi ofertado *online*, via *internet*, pelo Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br), com recursos da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx - UFSCar e intitulou-se: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013¹⁰).

Esta pesquisa de doutorado também está inserida em uma investigação com apoio do CNPq¹¹ que contou com a intervenção constituída por um curso de extensão *online* – 2013 o qual teve início em maio do referido ano¹², no Portal dos Professores da UFSCar, envolvendo professoras-tutoras, licenciandas¹³ do curso de Pedagogia e professores em fase inicial da carreira docente.

Os participantes foram escolhidos conforme alguns critérios estabelecidos pelas professoras responsáveis pela formação: ser professor iniciante com até três anos de docência ou ser licenciando do curso de Pedagogia (principalmente, os que estavam no último ano). Esses protagonistas possuem uma aproximação temporal, já que uns estão prestes à inserção profissional e outros estão, no máximo, há três anos na docência, portanto, próximos ao tempo de estudantes.

A dinâmica de trabalho desse curso de extensão *online* – 2013 foi pautada na ação colaborativa e na construção de conhecimento, por meio de redes em que todos contribuem e aprendem juntos, mediados pela tecnologia como facilitadora dessa interação, formando uma comunidade de aprendizagem *online*. Desse modo, foram discutidos, adicionalmente, elementos essenciais da educação *online* para

¹⁰ A partir deste momento, passo a referenciar esse curso da seguinte maneira: curso de extensão *online* – 2013.

¹¹ Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Coordenação do Projeto: Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes - 2012-2013. (Nº Processo 401683/2011-7 Chamada CNPq /CAPES N º 07/2011 Edital Ciências Humanas).

¹² Creio ser importante informar que esse curso já foi ofertado em 2012. Para a versão 2013, o curso “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” recebeu alguns ajustes.

¹³ Somente discentes do sexo feminino participaram do curso de extensão *online*. Portanto, assumo a escrita no feminino, ao referenciar essas protagonistas, ao contrário dos professores iniciantes, que um dos participantes era do sexo masculino e, assim, irei manter a escrita deste grupo no masculino.

que o curso fosse bem-sucedido, como a autonomia e organização dos estudos e a interação colaborativa.

Santos (2009) corrobora o entendimento de que a educação *online* prevê um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.

A educação *online* coloca pessoas em contato com pessoas, possibilitando uma aprendizagem colaborativa. Para Silva e Santos (2009, p.46, grifo das autoras), “agora temos em potência mídias interativas e aprendizagem colaborativa para além da autoaprendizagem e da mídia de massa. Aprender com o outro mediado por tecnologias que permitem de fato que esses ‘outros’ se encontrem”.

Para Kenski, Gozzi e Jordão (2012), desenvolver atividades colaborativas nestes ambientes de aprendizagens pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas no processo. Nesse caso, aprendizes e professores-tutores se articulam continuamente, tornando-se atores ativos na medida em que compartilham suas experiências, pesquisas e descobertas.

Nessa direção, destaco estar de acordo com Moran (2003) quando assinala que as comunidades de aprendizagem *online* pressupõem modelos educacionais mais centrados nos aprendizes e na aprendizagem flexível individual e grupal.

Sendo assim, o processo de interação colaborativa, na perspectiva do grupo de pesquisa, favorece o desenvolvimento profissional do docente, pois o diálogo permite o fortalecimento do grupo, tendo a participação e a colaboração como condicionantes da ação, de aprendizagens com as experiências, os fracassos, os conflitos e os êxitos no percurso constitutivo de ser professor.

Vale informar que, ao instituir as narrativas autobiográficas de formação na investigação, o grupo de pesquisa se respalda em Josso (2004), ao considerar que estas possibilitam, aos futuros professores e professores iniciantes, “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento”. (JOSSO, 2004, p.205).

A pesquisa teve desdobramento em 2014, quando passei a acompanhar uma professora em sua inserção profissional. Essa docente participou do curso de extensão *online* – 2013 durante a graduação em Pedagogia. Ela foi selecionada, pois soube que havia assumido a docência logo após a formação universitária.

Convém ressaltar que o acompanhamento a essa professora principiante foi realizado pelas narrativas profissionais, efetuadas virtual e presencialmente.

A expressão “narrativas autobiográficas profissionais” foi designada por entender que a professora iniciante, ao elaborar as narrativas, descrevendo suas vivências e experiências na docência, tem a oportunidade de refletir sobre si mesma e sobre o trabalho pedagógico que vem realizando, a fim de melhor reconhecer-se como profissional educador. Essas narrativas são fontes de formação e de pesquisa.

A designação “narrativas profissionais” está próxima ao que Alcoforado (2014) nomeou de autobiográficos profissionais. Esse autor as concebe como uma das práticas formativas capaz de apontar “algumas condições de desenvolvimento, nomeadamente as dimensões interativa, dialógica e emancipatória” (ALCOFORADO, 2014, p.65).

Para ele, as autobiografias profissionais são como uma prática transformativa e colaboram para a

[...] libertação das alternativas que foram sendo escondidas pela ordem dos acontecimentos [...] (ALCOFORADO, 2012), ajudando a resolver a tensão entre as expectativas e os constrangimentos e otimizando as possibilidades de transformar (dizendo, pensando e agindo) o que tem sido a história de cada pessoa e de cada grupo profissional (ALCOFORADO, 2014, p.80).

No caso desta tese, o foco das narrativas profissionais está nas experiências vividas pela professora iniciante, no modo como essas experiências influenciam no seu desenvolvimento profissional.

Portanto, as narrativas de formação elaboradas no curso de extensão *online*-2013 e as narrativas profissionais escritas durante o primeiro ano de docência, principais instrumentos de pesquisa e de formação, constituem o *corpus* de dados desta investigação e foram realizadas por meio da educação *online*, prevendo o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio da *Internet*, que permitiriam a interatividade, a troca, o diálogo entre licenciandas, professores iniciantes e professores tutores.

Nesse sentido, compreendo que a escrita de narrativas abre espaços e oportuniza, aos envolvidos no processo de formação, a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional, perpassando o vivido, o experienciado, num processo que abrange o coletivo, o qual envolve os protagonistas da pesquisa e o investigador.

Nessa compreensão, explico minha tese:

Acredito que as experiências vividas e narradas por futuras professoras em uma comunidade de aprendizagem, que integra professores iniciantes em interação colaborativa, desencadeiam/atribuem novos sentidos às próprias experiências, a fim fortalecer o próprio processo de ensinar e adquirir maior ressignificação do seu trabalho e da sua identidade profissional.

Similarmente, Nóvoa (2009), Nacarato e Passeggi (2011) pressupõem que, se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível, durante a formação inicial, colocar o futuro professor no movimento de olhar para si mesmo, para sua formação atual e anterior, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo, proporcionando a discussão de determinadas práticas e projetando-se para outras, num processo imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

E, para dar voz científica às interpretações que realizaria a partir das leituras dos dados coletados, busquei a fundamentação metodológica e teórica para aproximação desta pesquisadora com o objeto pesquisado. Trata-se de considerar que o processo interativo-reflexivo, presente nas relações entre pesquisador e pesquisados, constitui-se condição privilegiada, seja para a pesquisa, seja para a formação de futuros professores, para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e da própria pesquisadora.

Mediante essas expectativas, na parte em que apresento o esboço da investigação, especifico o desenvolvimento desta tese e inicio expondo a metodologia, descrevendo sobre a pesquisa (auto)biográfica, focalizada nas narrativas autobiográficas de formação e profissionais, como fonte de coleta de dados. Relato, ainda, a descrição dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa e como efetuei o tratamento dos dados. Os principais teóricos que nos auxiliaram na condução desse percurso são: Nóvoa, (1992, 2000, 2009, 2014), Bueno (2002); Abrahão (2004; 2014); Abrahão e Bolívar (2014) Josso (2004, 2012); Larrosa (2004), Nóvoa e Finger (2010); Dominicé (2010), Pineau (2006; 2012), Passeggi (2006, 2012, 2014), Delory-Momberger (2012), entre outros.

A seguir, exponho os autores que discutem o conceito de identidade, a fim de compreender os indícios do processo identitário do futuro e do novo professor e, também, como o jovem professor vai constituindo sua identidade profissional no início da carreira. Busco, ainda, discutir o processo de inserção do professor

iniciante na carreira profissional, isto é, a passagem de aluno a professor. Esse processo é carregado de descobertas e/ou choques de realidade, sendo considerado como uma importante fase no processo de ensinar e aprender a ensinar e, assim, tornar-se professor. Os principais teóricos estudados foram: Nóvoa (1992, 2000), Ciampa (2001), Larrosa (2004), Dubar (2005), Marcelo (2009a, 2009b), Placo e Souza (2010).

Nas análises, mostro como as futuras professoras vão construindo sua identidade docente. E, depois, explico a inserção de uma professora no seu primeiro ano de docência.

A tese finalizará com as aprendizagens da pesquisadora e com os apontamentos de continuidade da temática pesquisada.

Foi assim que, fio a fio, a composição do *patchwork quilt* foi ganhando contornos, fui tecendo-o, procurando orná-lo, buscando não dar ponto sem nó. Entre fiar, tecer, narrar, segui alinhando o *corpus* desta investigação. A roca de fiar não parou e, ponto a ponto, teci com fios multicores o cenário geral da investigação, a problemática e os objetivos propostos para esta tese, como exponho a seguir.

*Fiando e tecendo e uma história acontecendo... fiandeira quis fiar...
[Em algum lugar] Vive uma mulher com o seu tear e a velha
máquina de fiar. "M.Vasques e E. Navarro"*



Fonte: Doca (2015)

2 NARRATIVAS: ESCUTANDO, FIANDO E BORDANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A cada etapa, vou juntando os retalhos que estavam soltos e emanando-os. Os pedaços vão formando um todo, que cresce dia após dia. Pacientemente, engendo desenhos delicados, que vão ganhando formas multicores por meio do percurso metodológico por que optei. Os retalhos aguçam meu entusiasmo e os fios seguem conduzindo os caminhos que norteiam e clareiam esta pesquisa de abordagem qualitativa, alinhavam autobiografias, em especial, as narrativas de formação e narrativas profissionais. Os filamentos conectam pontos, provocam encontros e entrelaçam histórias de vida, entremeando as narrativas de formação de alunos no último ano do Curso de Pedagogia e professores iniciantes. O fiar e o tear inspiram as narrativas, os diálogos e conhecimentos tramam possibilidades de constituição da identidade docente dos futuros professores, num contexto que privilegia a colaboração entre os pares, a pesquisa, o questionamento, a reflexão, num curso *online*, ofertado no Portal dos Professores da UFSCar, via *internet*.

2.1 O fio da meada: reunindo pesquisas sobre constituição da identidade docente e professores iniciantes

Estudar a constituição da identidade docente de futuros professores, por meio das histórias de escolaridade e de formação, assim como sua inserção profissional, é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que os auxiliam nas aprendizagens de ser professor. Isto por compreender que a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura; ela é construída ao longo da vida. Estou convicta de que os sujeitos, ao entrarem no processo de formação, trazem consigo várias experiências que não podem ser descartadas da sua história. Ao narrar sobre si, no plano de sua interioridade, o sujeito estabelece associações livres ao trazer à tona e explicitar com toda a força a sua subjetividade (FERRAROTTI, 2010).

Um dos desafios desta nova era centra-se quando o assunto é o desenvolvimento profissional que ora se inicia, na passagem do sujeito de discente para docente, em especial, daquele que está graduando-se, principiando em suas

aprendizagens e em seus estudos do “ser professor”, para que não se percam dados interessantes e marcantes sobre sua trajetória de formação, das experiências vividas que os impelem às novas situações, no seu próprio fazer, pois “o vivido deixa em nós, um novo modo de olhar, de estar, de interpretar e de atuar” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.33).

A preocupação em torno da constituição da identidade docente de futuras professoras e sua inserção profissional, sob a lente das narrativas de formação e narrativas profissionais, com sujeitos que participaram de um curso de extensão *online*, instiga-me, sobremaneira, levando-me ao aprofundamento desse objeto de estudo.

O exercício cotidiano da profissão docente atribui, aos docentes, variadas exigências, tarefas e competências, entre elas, destaco: construção coletiva do projeto pedagógico da escola, capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola, relacionamento entre escola e família, organização de espaços e tempos escolares, formação continuada, dentre outras, para que respondam, desta forma, às variadas demandas das situações de trabalho.

Sendo assim, é preciso que o futuro docente, ao se tornar profissional professor, esteja apto para atuar na realidade atual. Portanto, “além do conhecimento do conteúdo e de si mesmo, o licenciando deve ter uma formação que lhe permita compreender e certificar-se da importância dos desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem” (MILITZ, 2012, p.38).

A constituição identitária tem sido enfoque de muitos estudos que versam, nos últimos anos, sobre formação de professores. Tal tendência pode ser explicada, levando em consideração que “uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de constituição identitária docente pode levar a ações que resultem em melhores práticas de formação de professores e, por conseguinte, dos alunos da educação básica” (PLACCO; SOUZA, 2010, p.79). Formação essa que parte da abordagem da incompletude do ser humano, afirmando que a identidade docente

se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. (MARCELO, 2009b, p.109).

Apesar de a formação de professores constituir-se em tema de estudos, há décadas observa-se que, na atualidade, o foco das análises que toma como ênfase a pessoa do professor ainda é ignorado embora já haja uma expansão nesse sentido, a partir da década de 1980 (BUENO, 2002).

De acordo com Militiz (2012), o motivo desse avanço se deve às constantes mudanças globais e locais ocorridas no século XX e que marcaram expressivamente a vida social, levando a educação, a escola e o professor a repensarem suas trajetórias como meio de adaptarem-se às novas realidades. O fazer docente, cada vez mais complexo, exige uma nova postura do professor, diferente daquela em que ele foi formado e atuará. Tais transformações determinam que se imprima um projeto diferente de formação inicial, pois o atual já não é suficiente frente a tantas mudanças e desafios, tornando-se necessário um aprendizado contínuo ao longo da vida. Em face disso, torna-se mister a viabilização de processos de formação mais operativos e questionadores no que tange à cultura escolar e à natureza do trabalho docente.

Os processos de formação definidos nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria em um processo contínuo. Mas, infelizmente, esses espaços, muitas vezes, não são assumidos nas instituições formadoras na proposição de fazer o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão e nas experiências vividas nas situações escolares. De acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p.90), “encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”.

Essas pesquisadoras afirmam a relevância de destacar os aspectos problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, principalmente, por formarem professores. E asseguram que “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.93).

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento da Formação de Professores, realizada por Militiz e Rocha (2010), teve como foco a construção da identidade profissional em narrativas de formação nos últimos 10 anos, no Brasil, conforme

tabela 01. Apontam as autoras que se conseguiram perceber, por meio dos resultados, elementos os quais contribuíram para ampliar conhecimentos acerca dos estudos e da compreensão sobre a formação e a constituição da identidade profissional docente.

Tabela 1- Distribuição das publicações, analisadas por ano, sobre a construção da identidade profissional com narrativas de formação nos últimos dez anos (2000-2010)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL POR ANO	
2000	0	0	0	0%
2001	1	0	1	2,27%
2002	0	0	0	0%
2003	0	0	0	0%
2004	1	1	2	4,54%
2005	1	0	2	4,54%
2006	2	1	6	13,64%
2007	3	2	6	13,64%
2008	5	2	8	18,19%
2009	6	2	9	20,46%
2010	6	3	10	22,72%
Total Quanto ao tipo	25	11	44	100%
%	56,81%	25%		100%

Fonte: Militz e Rocha (2010); Militz (2012, p.41).

Analisando as publicações selecionadas nos anos de 2000 a 2010 por estas autoras, sobre a construção da identidade profissional docente com narrativas e memoriais de formação, pode-se perceber maior ênfase à temática a partir de 2006, tendo seu ápice em 2010 (MILITZ, 2012). Nesse levantamento, foi possível constatar a presença de 25 dissertações e 11 teses.

As autoras destacam as técnicas de pesquisa narrativa, história oral e história de vida (orais ou escritas) como registros da construção da identidade profissional que correspondem à grande maioria das publicações analisadas no período de 2000 a 2010. Dos 36 trabalhos avaliados, 23 destes usam as narrativas como fonte de coleta e formação. Segundo Militz (2012, p.42), “percebe-se que as mesmas têm sido utilizadas do ponto de vista de valorização social do sujeito pesquisado de modo a observar, por meio de sua narrativa, o que expressa de si, de suas aprendizagens, expectativas, anseios, dificuldades e avanços”.

A partir do trabalho de Militz e Rocha (2010), verifiquei que a distribuição dessas publicações está nas seguintes regiões brasileiras: Sudeste, com 48% e Sul, com 32%, seguidas pelas regiões Nordeste, com 13,3% e Centro-Oeste, com 6,7%.

Entrar em contato com essa pesquisa foi de fundamental importância para iniciar o mapeamento da constituição da identidade docente de futuros professores, especialmente, os dados que tangem às narrativas, foco desta investigação.

Já que a tese avança no entendimento de como se dá a inserção profissional de uma das licenciandas que participaram do curso de extensão: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa, em 2013, entendo que se faz necessário conhecer o cenário das investigações que tratam de iniciantes na docência, especialmente, os mais próximos ao tempo de estudantes.

Justifico este recorte, recorrendo a Marcelo (2009c), quando expõe a preocupação sobre a forma de como os docentes se inserem na docência. Segundo ele, a inserção profissional à docência compreende o período de tempo que abarca os primeiros anos nos quais os professores realizam a transição, desde suas condições de estudantes, a sua nova condição de docentes.

Marcelo (2009c) enfatiza que o período de introdução à docência é uma fase diferenciada no caminho de converter-se em professor. Esse percurso não se dá como um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, já que há um caráter distinto e determinante para se conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Conforme Mizukami et al. (2003, p.47), os processos para aprender a ensinar e a se tornar professor são pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, que se iniciam antes do preparo formal e prosseguem ao longo deste, permeando toda a prática profissional percorrida.

No trabalho de Ferreira (2014), encontro o levantamento de uma revisão de literatura, realizada entre 1983-2011, a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início da carreira”. A pesquisadora toma, como ponto de partida, o trabalho de Gama (2007), cujo levantamento se deu entre 1983-2005. Vale referenciar que o primeiro trabalho a versar sobre a temática pesquisada acontece em 1983.

No mapeamento de Ferreira (2014), que compreende o período de 2006-2011, verifica-se haver expansão das pesquisas que focam o professor no início da carreira. De 25 dissertações e teses, verificadas por Gama (2007), são incorporadas mais 71 pesquisas, totalizando, nos 28 anos que abrangeu o levantamento das duas pesquisadoras, 96 dissertações e teses, sendo 72 dissertações e 14 teses produzidas.

Apesar da ascensão do tema nos estudos brasileiros, percebe-se que ele não se dá de forma homogênea nas unidades federativas do Brasil (26 Estados e o Distrito Federal), fato constatado por Militz e Rocha (2010), no que se refere à constituição da identidade docente.

Quanto ao professor iniciante, somente 13 Estados brasileiros e o Distrito Federal desenvolvem estudos sobre essa temática, sendo: São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Bahia, Ceará, Pará e Brasília, afirma Ferreira (2014).

Os dados trazidos por Ferreira (2014) demonstram que o Estado de São Paulo é responsável por 57 das produções. De acordo com o levantamento dessa pesquisadora, a UFSCar foi a instituição que mais produziu sobre o tema, sendo 20 trabalhos em 28 anos. Dessas produções, 19 estão concentradas no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo que a temática Programa de Mentoria marca a produção acerca do professor no início de carreira, a partir do ano 2005.

Ao analisar esses dados, vê-se que, embora muitos temas já tenham sido pesquisados sobre professores no início da carreira, há um vasto campo a ser explorado e muitas temáticas necessitam ser trazidas às discussões acadêmicas.

Os enfoques das 96 produções (dissertações e teses), realizadas no Brasil, demonstram que existe apenas um trabalho a respeito de cada tema relacionado a seguir: as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Intermulticulturalidade, os professores bem-sucedidos, o mapeamento sobre o tema (FERREIRA, 2014, p.76).

Fica evidente que há pouquíssimas políticas voltadas para inserção de professores iniciantes, embora haja iniciativas pontuais de algumas secretarias estaduais e municipais, como também universidades e instituições federais, a exemplo do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II¹⁴. Os dados apontam o distanciamento existente entre formação inicial e inserção à docência (FERREIRA, 2014).

Na tabela a seguir, aproprio-me de Ferreira (2014) e apresento as abordagens por tema, no período de 1983-2011.

¹⁴ Criado em 2011, implantado em maio de 2012, o programa dessa instituição federal é uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando à melhoria da Educação Básica. O Projeto Piloto concentra-se na formação continuada de professores da Educação Básica, recém-formados, que atuam, prioritariamente, na Rede Municipal e/ou Estadual do Estado do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2014, p.7413).

Tabela 2 - Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983-2011).

Enfoques temáticos	Autores	Qt
Estado da Arte	Mariano (2006a)	1
Experiências de interações e acompanhamento entre professores experientes e iniciantes/ formação de iniciantes	Ferreira (2005); Longhini (2006); Bueno (2008); Pieri (2010) Migliorança (2010);	5
Trabalho docente e subjetividades	Victor (1993); Oliveira, E. (2004); Moreno (2005); Borghi (2006); Santos (2007); Aquino (2009); Oliveira (2009); Santee (2010); Mollica (2010); Gomes (2011);	10
Conhecimentos profissionais e casos de ensino	Nono (2005)	1
Construção e mobilização dos saberes	Rocha, L. (2005); Araújo (2005); Spat (2007); Farias (2009); Gemésio (2010); Pena (2010); Rodrigues (2010); Costa (2010); Nunes (2011)	9
Construção de saberes docentes a partir da prática docente	Lima (2006); Pienta (2007)	2
Práticas Pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade	Palomino (2009)	1
Prática docente de iniciantes	Oliveira (2001); Morone (2002); Conti (2003); Soares (2004)	4
Própria prática como iniciantes	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Construção da identidade a partir da socialização profissional	Furlan (2011); Toledo (2011)	2
Construção da identidade docente a partir das histórias de vida e dos imaginários	Ribeiro (2008); Moraes (2011)	2
Construção da identidade docente a partir da socialização, atuação e/ou reflexão sobre a prática	Camargo (1998); Souza (1999); Mogone (2001)	3
Memórias de professores sobre seus anos de iniciação na docência	Pizzo (2004); Oliveira, S. (2004); Paim (2005); Anjos (2006)	4
Relação entre formação e prática docente	Lequerica (1983); Bejarano (2001); Will (2004); Andrade (2006); Oliveira (2010)	5
Formação continuada (práticas e necessidades formativas)	Mariotini (2007); Tabosa (2009); Leone (2011); Zanella (2011)	4
Socialização profissional	Diniz (1999); Freitas (2000); Ferreirinho (2004); Knoblauch (2008); Cancherini (2009); Freitas (2011)	6
Grupos colaborativos na iniciação à docência	Gama (2007); Montalvão (2008); Dutra (2010)	3
Aprendizagem da docência	Passos (1995); Guarnieri (1996); Cusati (1999); Medeiros (2000); Silveira (2002); Vieira (2002); Martins (2002); Rocha, G. (2005)	8
Professores iniciantes bem-sucedidos	Papi (2011)	1
Desenvolvimento profissional e percepção da carreira	Rufino (2000); Baldoino (2008); Wzorek (2009); Cunha (2010); Joton (2011); Coelho (2011)	6
Dilemas e suas superações no início da carreira	Inforsato (1995); Moura (1998); Angotti (1998); Castro (1995); Gori (2000); Corsi (2002); Amorim (2002); Thommazo (2006); Barros (2008); Bouzada (2008); Perin (2009); Pilz (2011)	12
Trabalho Pedagógico, Lic. e TIC	Carneiro (2008)	1
Representações Sociais no/ou início da docência	Souza (2005); Lengert (2005)	2
Iniciação profissional	Gama (2001); Borges (2002)	2

Fonte: Dados da pesquisa, elaborada por Ferreira (2014, p.75).

Este levantamento inicial ajuda na compreensão de quanto é preciso avançar nas discussões que envolvem os iniciantes na docência, aqui compreendido tanto os licenciandos em fase final da formação inicial, quanto o recém-formado que se aventura no exercício do magistério.

Para ampliar os mapeamentos trazidos por Militz (2012) e Ferreira (2010), lanço-me, nesta tese, à busca de pesquisas científicas que versam sobre a temática abordada, abarcando o período de 2011 a 2014, tomando como referência o banco de dados da CAPES e, principalmente, da UFSCar.

2.2 Fios entrelaçados: de tempos em tempos novas dissertações e teses são tecidas

Como o interesse maior se centra nas experiências vivenciadas por futuros professores que participaram, com professores iniciantes, do curso de extensão *online* e compreendendo que ambos estão próximos da inserção profissional, buscarei ampliar os dados trazidos por Militz (2012) e Ferreira (2014), a partir dos descritores: constituição da identidade de licenciando em Pedagogia e professores no primeiro ano da carreira e variadas combinações com essas palavras serão assumidas para elaboração desse mapeamento (2011-2014).

Nas buscas, usarei como filtro o país da publicação: Brasil; o idioma: português; a periodicidade da publicação: 2011 a 2014, acessando o banco de dados da CAPES e da UFSCar. Os critérios de análise para inclusão de novos trabalhos serão: Pedagogia, licenciando em fase final de formação, docente no primeiro ano de magistério; narrativas; aprendizagem colaborativa e ensino *online*.

No percurso do rastreio de dissertações e teses, enfrentei algumas dificuldades. Infelizmente, minha intenção quanto à periodicidade, ao acessar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não foi exitosa. Constatei, por meio de nota, que, naquele banco de dados, estão disponíveis somente os trabalhos defendidos em 2011 e 2012:

[...] como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011

estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos (CAPES, 2014).

Quanto ao banco de dados da UFSCar, o levantamento transcorreu sem maiores incidentes, sendo mantida a periodicidade 2011-2014.

Pela dificuldade em acessar os trabalhos disponíveis na CAPES, a partir de 2012, considerei prudente buscar registros nos anais de dois grandes eventos que ocorreram em 2014. São eles: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI) – informes de investigação e VI Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Vale informar que a escolha se deu por serem espaços de discussões acerca da temática pesquisada. Na análise dos informes de pesquisas desses anais, utilizei os mesmos descritores, dos quais mapeei as dissertações e teses, ou seja, constituição da identidade docente, professores iniciantes e início da carreira.

A busca sobre a temática foi encerrada com a segurança de não ter esgotado ou finalizado a pesquisa, já que a cada dia temos a possibilidade de efetuar novas buscas e desvendar outros horizontes, afinal, as informações e as atualizações no campo das pesquisas são disponibilizadas, constantemente, nos bancos de dados. Mas tenho a certeza e a convicção de que este levantamento de dados realizado me possibilitou conhecer o cenário brasileiro em torno da constituição da identidade docente, assim como dos professores iniciantes, sob a óptica de suas narrativas.

Ao acessar bancos de dados da CAPES e da UFSCar, utilizando os descritores selecionados para esta investigação, deparei-me com 86 produções. Porém, ao ler os resumos ou as introduções dos registros, usando os filtros e os critérios para seleção, o material foi restringido, permanecendo oito produções, sete dissertações e uma tese. Os trabalhos estão distribuídos nas seguintes regiões: quatro na região Sudeste, sendo duas da UFSCar; uma em Mato Grosso, região Centro-Oeste, uma na região Sul e duas na região Nordeste.

A partir desses trabalhos, fiz uma nova busca, agora no Banco de Dados de cada uma das Instituições de Ensino Superior onde estavam depositadas as produções supracitadas (UFMG, UFPI, UNIVILLE, UFBA, PUCSP, UFMT/CUR e UFSCar). Alguns desses bancos me remeteram à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Oportunamente, fiz uma varredura nas dissertações e teses ali armazenadas no

período 2013-2014, usando os descritores definidos para este mapeamento. Foram encontrados sete trabalhos que abordam a temática investigada, mas, pelos filtros utilizados para seleção das pesquisas, quatro foram descartados (duas dissertações e duas teses). As três produções selecionadas são da região Sudeste, duas da PUC-SP e uma da UNICAMP. A investigação que realizei aponta, como foi observado nos trabalhos de Militz e Rocha (2010) e Ferreira (2014), que os estudos brasileiros sobre as temáticas levantadas não acontecem de forma homogênea, prevalecendo a produção na região Sudeste.

Na tabela 03, apresento a busca acerca da constituição da identidade docente, professores iniciantes e início da carreira, no banco de dados da CAPES, da UFSCar e BDTD (2011-2014).

Tabela 3 - Distribuição das publicações, analisadas por ano, sobre a constituição da identidade de licenciando em Pedagogia e professores no primeiro ano da carreira – CAPES, UFSCar e BDTD (2011-2014).

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL POR ANO
2011	2	0	2
2012	3	1	4
2013	3	0	0
2014	2	0	2
TOTAL POR QUANT.	10	1	11
%	90%	10%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na próxima tabela, exponho os enfoques temáticos desses achados, a fim de buscar elementos que possam colaborar com a tessitura desta tese, sem perder de vista o mapeamento feito por Militz (2012) e Ferreira (2014).

Tabela 4 - Enfoque dos estudos sobre constituição da identidade docente e professores no primeiro ano da carreira, nas dissertações e teses (1983-2014).

Enfoques temáticos	Autores	Qt.
Constituição da Identidade docente	Reis (2011) – UFV/MG, Palach – PUC/SP (2011), Militz – UFMT/MT (2012), Maciel – UFPI/PI (2012)	4
Professores no primeiro ano da carreira	Gabardo- UNIVILLE/SC (2012), Bacelar – UFBA/BA (2012), Reis – UNICAMP/SP (2013), Massetto – UFSCar/SP (2014), Lotumolo – UFSCar/SP (2014), Santos – PUC/SP (2014), Gomes – PUC/SP (2014)	7
Total		11

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na análise por enfoques temáticos, pude constatar que o trabalho de Reis (2011) procurou conhecer as representações sociais de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, sobre o que é ser professor.

Já a pesquisa de Palachi (2011) retratou a formação inicial e continuada, num contexto que reuniu futuros professores e professores, analisando os apoios e contribuições que fossem decorrentes do trabalho colaborativo dos participantes de um projeto entre Universidade-Escola.

Miltz (2012) investigou os memoriais de formação adotados com licenciandos e suas possíveis contribuições para estimular, potencializar e mobilizar reflexões sobre a trajetória formativa e processos de constituição da identidade profissional docente, a partir das narrativas dos sujeitos - os que passam pelo processo de formar-se.

O trabalho de Maciel (2012) retratou licenciandos no 9º bloco do curso de Pedagogia, identificando as contribuições do Estágio Supervisionado na construção do saber ensinar.

Gabardo (2012) delineou o início da carreira docente de professores do Ensino Fundamental em escolas públicas. A autora crê que a inserção dos professores iniciantes tem se constituído em um importante momento na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes.

A única tese encontrada, no banco de dados da CAPES, foi a de Bacelar (2012), que revelou, por meio de autobiografia e memorial, como a dimensão lúdica se fez presente (ou não) na história de vida e de formação (incluindo as histórias de formação inicial no curso de Pedagogia) e história profissional de professores iniciantes e seus efeitos sobre o percurso de sua profissionalidade.

A pesquisa de Reis (2013) é tecida e permeada por diversas reflexões e experiências narradas em relação ao início da docência, cuja dissertação é um diálogo entre a professora iniciante e seus diversos interlocutores – os sujeitos da escola - e se propõe a olhar, escutar e sensibilizar-se por sua condição de iniciante na carreira docente, na busca do compartilhamento de aprendizados, questionamentos, inseguranças, inquietações e descobertas no início da docência.

A dissertação de Santos (2014) centrou-se na busca de entender quem é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, buscando saber quais emoções e sentimentos envolvem o início da carreira desse

profissional, tecendo considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse princípio da docência.

Massetto (2014) analisou se e de que maneira o Programa de Mentoria *online*, oferecido pela UFSCar (2004-2007), contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes de tal iniciativa.

O trabalho de Lotumolo (2014), por meio de entrevistas e narrativas, verificou as percepções e os sentidos atribuídos por docentes em início de carreira no campo das organizações escolares em que desenvolviam sua atividade profissional.

Há, ainda, o trabalho de Gomes (2014) que analisou a relação entre iniciação à carreira e dificuldades didáticas encontradas, identificando as reações e superações desses professores diante de tais dificuldades.

Na análise, quanto às técnicas de pesquisa para coleta de dados, os memoriais (auto)biográficos e as narrativas compõem a maior parte das publicações analisadas, seguidas de questionário e entrevistas, observação e entrevista coletiva e, por último, questionário e entrevista *online*. Dos 11 trabalhos analisados (2011-2014), três utilizam os memoriais (auto)biográficos e três, as narrativas como fonte de coleta e formação.

Diante das dificuldades encontradas no banco de dados da CAPES, realizei um mapeamento nos anais do CONGREPRINC e CIPA, a fim de buscar novos elementos que pudessem colaborar com o levantamento de trabalhos que focalizam futuros professores e egressos do curso de Pedagogia em início de carreira, especificamente, os trabalhos com narrativas, aprendizagem colaborativa e ensino *online*, conforme apresento a seguir (tabela 5).

Tabela 5 – Enfoque dos estudos no CONGREPRINC e CIPA (2014).

TEMAS	CONGREPRINC	CIPA	TOTAL
Constituição da Identidade docente		E. Martins (2014); Alves (2014)	2
Professores iniciantes	Melim e Nogueira (2014a); Massetto e Reali (2014)	Melim e Nogueira (2014b), Monteiro (2014); Moreira, Avanzi (2014)	5
Início da carreira	Enderle, Avinio e Rocha (2014)	Sousa e Rocha (2014); Machado (2014)	4
Ensino <i>online</i>/virtual	R.Martins et. al (2014); Cardoso e Reali (2014) ²	R. Martins	3
Grupo colaborativo	Vasconcellos e Guimarães (2014)		1
TOTAL	6	8	14

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O CONGREPRINC é um evento que ocorre de dois em dois anos, cujo primeiro encontro foi em Sevilha (2008), seguido de Buenos Aires (2010), de Santiago do Chile (2012) e o último em Curitiba (2014). A iniciativa vem do grupo de investigação Idea, coordenado pelo professor Carlos Marcelo, da Universidade de Sevilha, na Espanha.

A partir do levantamento nos sete eixos centrais que compõem o evento, selecionei 125 informes de investigação que elucidavam constituição da identidade docente, professores iniciantes, início da carreira, colaboração e/ou educação *online*/virtual. Destes, foram compilados somente seis artigos. A seguir, apresento os enfoques de cada informe escolhido.

Melim e Nogueira (2014a) apresentam o percurso e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores iniciantes da Educação Infantil e os acadêmicos do curso de Pedagogia que, no projeto Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes são denominados acadêmicos residentes. As autoras objetivaram construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas.

Massetto e Reali (2014) expõem de que maneira o Programa de Mentoria *online* oferecido pela Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise desses docentes. A dissertação daquela autora é uma das selecionadas no banco de dados da UFSCar.

Martins et. al (2014) analisam as experiências vividas pelos licenciandos e professores na formação inicial e no começo da carreira docente e sua posterior discussão em fórum *online* e *chat*. Vale ressaltar que esse artigo é do grupo de pesquisa de que faço parte na UFSCar, o qual se refere à pesquisa maior.

Cardoso e Reali (2014) apresentam dados iniciais de uma pesquisa de doutorado ainda em desenvolvimento e que procura, em linhas gerais, analisar os limites e as contribuições de um espaço virtual, denominado 3º Espaço, para a formação de futuros professores, a partir da interlocução de estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, com professoras da Educação Básica da rede pública de ensino, denominadas “mentoras” e formadores da universidade.

Vasconcellos e Guimarães (2014) identificam e analisam contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de futuros professores e de professores iniciantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Enderle, Avinio e Rocha (2014) apontam o percurso de uma egressa, enquanto professora iniciante, em diversos contextos: vivências na graduação em Pedagogia, experiências nos primeiros anos de carreira docente e a participação no Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação (GPKOSMOS), e discute aspectos relativos aos processos formativos do professor.

O CIPA também é um evento bienal e congrega pesquisadores nacionais e internacionais que trabalham com pesquisas (auto)biográficas. O CIPA já está na sua VI edição. Em Porto Alegre (2004), houve o primeiro encontro, depois vieram Salvador (2006), Natal (2008), São Paulo (2010), Porto Alegre (2012) e Rio de Janeiro (2014).

Ao verificar os anais do VI CIPA (2014), dos 636 informes de pesquisa que estão distribuídos nos sete eixos temáticos, foram selecionados 23 trabalhos que têm aproximação com o objeto de estudo desta tese. Após leitura dos resumos dos trabalhos, somente oito produções permaneceram. A seguir, apresento a abordagem desses informes.

Melim e Nogueira (2014b), utilizando-se de escritas narrativas, revelam resultados de uma pesquisa com professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos do curso de Pedagogia, que participaram do projeto Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação desses professores iniciantes da Educação Infantil e os acadêmicos do curso de Pedagogia, no qual foi promovido um espaço em que as subjetividades não fossem silenciadas, tendo em vista os sentidos e significados que os participantes atribuem às experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida e desenvolvimento profissional. As autoras apresentaram parte desse trabalho no CONGREPRINCI.

E. Martins (2014) investigou, por meio de narrativas, o processo de construção identitária dos graduandos do curso de Pedagogia do CESC-UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levantando as expectativas esperadas pelo graduando, em relação à sua atuação profissional como pedagogo.

Monteiro (2014) traz reflexões da atual pesquisa desenvolvida pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação docente que coordena na UFMT, com o propósito de compreender o desenvolvimento profissional de professores

iniciantes em exercício que atuam no primeiro ciclo, em três escolas municipais. O recorte apresentado emergiu das análises iniciais da pesquisa, na tentativa de explicitar indagações em torno de como as experiências vividas na docência, por um grupo de professores que atuam no 1º ciclo, são percebidas, narradas e como explicam a relação destas na constituição de suas identidades.

Alves (2014) buscou compreender a relação do Estágio Supervisionado no curso de licenciatura com o programa (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) PIBID¹⁵ e suas contribuições no processo de aprendizagem. As narrativas com abordagem (auto)biográficas na investigação-formação sobre o processo identitário assumiram a função de dispositivo formativo e autoformativo, por entender que essa abordagem na formação inicial ajuda a compreender como o Estágio Supervisionado e o programa PIBID colaboram para o processo de aprendizagem experiencial da docência. O ateliê biográfico, como grupo reflexivo, configurou-se como o lugar de flexibilidade das experiências espaciais e temporais da aprendizagem docente.

Sousa e Rocha (2014) partem de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT e em andamento, sendo um produto de projeto aprovado no Observatório da Educação/2013 sobre egressos da Pedagogia e os dilemas nos anos iniciais na carreira docente. O método assumido foi o (auto)biográfico e, por meio dos memoriais de formação, produzidos por duas professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, objetivam analisar um dos maiores desafios para as Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente: a inserção do iniciante na escola como um dos fatores de permanência na carreira docente.

Moreira e Avanzi (2014) buscam investigar expectativas e percepções da realidade identificadas em depoimentos de professores sobre os anos iniciais de docência, tendo como principal referencial teórico as histórias de vida e os saberes docentes. Os sujeitos da pesquisa foram sete professores de escolas públicas ou

¹⁵ O PIBID é um programa criado pelo Decreto nº 7.219/2010, a fim de fomentar a iniciação à docência, visando à melhoria do desempenho docente da Educação Básica, tendo como uma de suas metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso IV).

privadas do Distrito Federal. A abordagem metodológica foi a narrativa (auto)biográfica, escrita sobre os dois anos iniciais de sua prática docente.

Machado (2014) apresentou um estudo elaborado a partir de depoimentos de professoras alfabetizadoras em início de carreira, num fórum de discussão, num curso de formação *online*, sobre a narrativa de uma professora, também iniciante e alfabetizadora, que passava por dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. No artigo, a autora buscou compreender e interpretar as contribuições da escrita de narrativas sobre si para professores alfabetizadores em início de carreira, em um fórum de discussão.

R. Martins (2014) analisa as experiências vividas na escolarização e a formação inicial e as narrativas autobiográficas produzidas e socializadas no ambiente *Moodle*. A proposta desse curso centrou-se numa metodologia formativa que privilegia a pesquisa, o questionamento, a reflexão e o planejamento pedagógico, visando ao processo de desenvolvimento profissional de futuros docentes e professores iniciantes, na relação estabelecida com a Matemática e a Língua Portuguesa.

Nos dois últimos trabalhos¹⁶, Machado (2014) e R. Martins (2014) revelam dados parciais de estudos e reflexões do curso de extensão *online* – 2013, ofertado pela UFSCar, cujos dados compõem o projeto maior do grupo de pesquisa de que faço parte nessa instituição.

As várias pesquisas aqui descritas trazem evidências de que os cursos de formação não têm preparado os egressos para sua inserção profissional. De acordo com Simon (2013), múltiplos são os dilemas que perpassam as reflexões em torno de uma formação que atenda às demandas contemporâneas, dentre as quais destacam os conteúdos principais a serem veiculados na formação de nossos futuros professores e como deveria ser a relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

Mizukami et al. (2003) corroboram meu entendimento de que a formação inicial, realmente, não é suficiente, mas que a mesma é capaz de proporcionar uma boa base, preparando o futuro professor para seu exercício profissional. As autoras entendem a formação do docente como um *continuum*, vinculada a um processo que não se finda nos cursos de formação inicial. Os conhecimentos ali adquiridos,

¹⁶ Machado explorou em sua dissertação, defendida em fevereiro de 2015, nos dados provenientes dos professores iniciantes e Martins investiga os dados provenientes das futuras professoras.

como a própria expressão pressupõe, são apenas o início da formação, que deve prolongar-se por toda a carreira docente.

Porém, é importante apontar que a formação inicial e a continuada não são as únicas fontes de aprendizagem da docência. As autoras enfatizam que a formação deve contemplar, por meio das experiências, processos reflexivos sobre a docência e a realidade educacional e social.

Contreras e Pérez de Lara (2010) se dizem convencidos de que a compreensão do processo educativo, a partir da perspectiva da experiência, coloca-nos em contato com as dimensões da prática e das relações educativas e, ainda, com dimensões do fazer pedagógico de educadores e educadoras que incorporam um saber com suas qualidades especiais, um saber nem sempre formulado, nem exatamente teórico nem facilmente teorizado, mas um saber imprescindível como saber pedagógico e, segundo eles, “provavelmente o próprio saber pedagógico” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.22).

Os dados levantados permitem-me dizer que há pouca produção científica acerca da temática que exploro, especialmente, trabalhos que abordem a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas e narradas por futuros professores de Pedagogia e que examinem, *a posteriori*, sua inserção na docência, em contextos colaborativos que envolvam comunidades de aprendizagem *online*.

Deste modo, sinto-me convidada ao mergulho neste campo de estudo, evidenciando o movimento do processo formativo sobre a identidade docente e sua inserção profissional, dando continuidade às pesquisas que buscam valorizar a transição de futuro professor a professor, prioritariamente, em seu início de carreira.

2.3 A roda a fiar: trama e urdidura do percurso investigativo

Este estudo deu uma atenção especial para licenciandos no último ano do Curso de Pedagogia, sujeitos estes que, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p.123), irão vivenciar o período de inserção profissional. De acordo com os autores, esse processo pode durar vários anos e é o momento em que o professor principiante irá “desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica”. É um percurso que não se dá como um salto no

vazio entre a formação inicial e a formação continuada, já que há um caráter distinto e determinante para se conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

O enfrentamento de uma nova situação traz, aos docentes estreados, muitas angústias, tensões e aprendizagens. De acordo com Nóvoa (2014), o que acontece no primeiro ano de experiência docente vai deixar marcas para o resto da vida desse docente. Ao refletir sobre esta questão, inquieto-me com o futuro professor, sua constituição da identidade docente, assim como sua inserção profissional. Embora, hoje, as pesquisas que envolvem o professor iniciante estejam sendo mais exploradas, ainda não há resposta definitiva para tais inquietações.

Neste sentido, instigada por tal problemática, indago: De que maneira experiências vivenciadas por licenciandas em Pedagogia em uma comunidade de aprendizagem *online*, via *internet*, pelo Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, colaboram com a constituição da identidade docente dessas futuras professoras e, posteriormente, com sua inserção na docência?

Essa inquietação me lançou aos objetivos que serão os norteadores de todo o percurso a ser trilhado ao longo desta tese. No intuito de as narrativas autobiográficas serem a expressão de sentidos, aponto que esta pesquisa teve como objetivo: compreender como as licenciandas, ainda em formação inicial, sinalizam, em suas narrativas autobiográficas, os indícios de constituição de identidade docente e seus desdobramentos no exercício profissional que principia, especialmente, as aprendizagens construídas em uma comunidade de aprendizagem *online*.

Como operacionalizadores deste objetivo, propus:

1. Analisar as narrativas de escolarização e de formação que são trazidas como elementos da constituição da identidade docente, por meio de um curso *online*.
2. Compreender como as futuras professoras constroem concepções sobre o ensino, procurando entender o que, para elas, é ser professora.
3. Identificar, nas narrativas autobiográficas de formação e narrativas profissionais, as marcas para a constituição da identidade docente.

A partir destes objetivos específicos, indago:

1. Quais histórias de escolarização e de formação são fontes de constituição da identidade, a fim de darem sentido às primeiras experiências profissionais das futuras professoras?
2. Quais concepções sobre a docência emergem nas discussões no curso de extensão *online* – 2013, especificamente, as que abordam a construção dos conhecimentos sobre o ensino?
3. Quais são as contribuições das narrativas autobiográficas para constituição da identidade docente na perspectiva das participantes do curso de extensão *online* – 2013 e de uma egressa no início da docência, também integrante desse curso?

Este olhar investigativo, enquanto fiandeira que alinhava narrativas autobiográficas, aponta que esta investigação se pauta na pesquisa (auto)biográfica na perspectiva proposta por Câmara e Passeggi (2013, p.32), compreendendo, no âmbito do movimento internacional deste tipo de pesquisa, “que se interroga sobre os processos de biografização e o testemunho de indivíduos concretos e de ações concretas de grupos sócio-historicamente situados”. Para as autoras, a pesquisa (auto)biográfica tem consolidado gradativamente a legitimidade de escritas subjetivas como fonte de pesquisa científica, a fim de produzir conhecimento humano.

No campo da sociologia, por exemplo, justificam Câmara e Passeggi (2013), o aspecto da subjetividade e abordagem qualitativa das histórias de vida e das biografias, que estavam relegados até 1970, reaparecem e se impõem a partir de 1980, em trabalhos como o defendido por Ferraroti (2010).

Ferraroti (2010, p.36) expõe a crise do método da pesquisa sociológica e chama atenção para a “exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos: o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”.

O autor instala um debate sobre a independência e consolidação do método biográfico, situando-o numa perspectiva crítica, rompendo, assim, com a metodologia clássica das ciências sociais centrada na objetividade e na intencionalidade nomotética.

Ao discutir sobre a autonomia do método biográfico, afirma que as investigações sobre histórias de vida se centram no enfoque das narrativas

autobiográficas e, ao longo de seu artigo, usa a expressão “método biográfico”, referindo-se aos relatos autobiográficos.

De acordo com Ferraroti (2010, p.43, grifos do autor), os materiais usados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grupos:

De um lado, temos os ‘materiais biográficos primários’, isto é, as ‘narrativas autobiográficas’, recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*). Do outro, temos os ‘materiais biográficos secundários’, ou seja, os documentos biográficos de toda espécie e que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com suas “personagens”: correspondências, fotografias, narrativas, testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc.

Segundo Ferraroti (2010, 2014), o método tradicional prefere o material secundário, por ser mais objetivo, anulando completamente a especificidade heurística. Esse empobrecimento epistemológico, afirma Ferraroti (2010, p.37-38), torna a biografia um simples ‘protocolo em bruto’ do conhecimento sociológico, e o não reconhecimento da autonomia heurística real faz com que a biografia seja um ‘veículo’ e ‘suporte concentrado’ de informações de base, sem significado em si, ou seja, reduz a biografia a uma simples ‘fatia de vida’ social utilizável, como ‘exemplo’, ‘caso’ ou ‘ilustração’, num quadro interpretativo situado a um nível mais elevado de abstração. Nesta perspectiva, a especificidade de cada história de vida não teria valor sociológico, ficando enquadrada na quantificação, visando à representatividade numérica, permitindo as generalizações indutivas.

Neste sentido, as mudanças epistêmicas vividas nas Ciências Sociais, segundo Souza e Bragança (2012), reconduziram os olhares, as teorias e as práticas de pesquisa, em que a complexidade do sujeito em suas múltiplas dimensões coletivas e pessoais foi resgatada para o centro das problemáticas de investigação, sendo que as pesquisas buscaram focar a reflexividade humana e filosófica dos processos de construção do conhecimento. Portanto, tais perspectivas não ficaram alheias às Ciências da Educação e, desde a década de oitenta [século passado], têm contribuído no desafio cotidiano de reinvenção das práticas educativas e de pesquisa (auto)biográfica.

Este fato pode ser verificado em Nóvoa e Finger e (2010 p.22) que, nesse período, apontavam a necessidade de apresentar a problemática das ciências da educação e da formação de adultos, as discussões e as reflexões acerca “da

utilização das histórias de vida (ou do método biográfico ou das biografias [...] como instrumento de investigação-formação”.

Destaco, a partir de Passeggi, Sousa e Vicentini (2011), que o livro ‘O método (auto)biográfico e a Formação, organizado por Nóvoa e Finger (1988-2010), em especial no Brasil, inspirou os primeiros trabalhos sobre as histórias de vida em formação. Evidencio, ainda, que essa foi uma das primeiras obras a trazer o pensamento de autores como Ferraroti, Josso, Pineau e Dominicé para o público brasileiro. Os trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sobre as histórias de vida em formação, foram os pioneiros nesta arte de pesquisa. O trabalho de Bueno et al. (2006) sistematiza o percurso do GEDOMGE/FEUSP, destacando pesquisas realizadas, experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço, alicerçados nas histórias de vida como perspectiva de formação e autoformação. Em sua dimensão, enquanto campo de pesquisa, que se consolida e se expande no contexto brasileiro, os pressupostos do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação abrangem a tradição universitária dos memoriais autobiográficos (PASSEGGI, 2006; 2008) e as narrativas de formação (SOUZA, 2006c; 2008). Nesse contexto, as investigações com fontes autobiográficas vinculam-se ao movimento biográfico, em que se nota o alargamento das “pesquisas na área educacional (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008), seja no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação” (PASSEGGI; SOUSA; VICENTINI, 2011, p.379).

Apoiada em Pineau (2012, p.139), farei a apresentação de alguns pressupostos teóricos, buscando compreender a “ampliação sociocognitiva histórica possível da emergência social de um movimento de biografação vital para a formação humana” (PINEAU, 2012, p.139).

A escrita da expressão (auto)biografia e pesquisa (auto)biográfica com o uso de parênteses foi cunhada por Nóvoa (2010), que utiliza os parênteses em (auto)biográfico, buscando contemplar o duplo sentido da expressão, na qual se agregam histórias de vida, tanto biografia como (auto)biografia.

Nóvoa (2010, p.166-167, grifos do autor) acredita que “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as

questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

Dominicé (2010) define a biografia como “biografia educativa” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos, focalizando, predominantemente, as experiências de formação do respectivo autor.

Já Josso (2010, p.64) prefere usar a denominação biografia formativa, compreendendo-a como “uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada ‘auto’ na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador”. Para a autora, “[...] o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida através de suas aprendizagens pela experiência” (JOSSO, 1991, apud SOUZA, 2006a, p.4).

Em educação, a (auto)biografia vem sendo utilizada, enquanto método de pesquisa e de formação. Nóvoa (2000) acredita que a obra de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984, foi a precursora desse redirecionamento, já “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 2000, p.15).

Pineau (2006), em seu estudo, apresenta a diferenciação terminológica que marca a análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos de 1980, com a abordagem biográfica, na qual a história de vida se cruza com o tempo, a memória, as lembranças, mas são marcados pela diversidade da forma de abordagem e dos tipos de vida tratados. Nessa perspectiva, a biografia é entendida “como escrito da vida do outrem” (PINEAU, 2006, p.339) e inscreve-se em uma abordagem denominada abordagem biográfica.

Ao referenciar Philippe Lejeune, Pineau (2006, p.40) descreve a autobiografia como a escrita da própria vida e complementa: “em oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito”.

Portanto, quando se pensa em pesquisa com história de vida, além das correntes biografia e (auto)biografia, muitas outras denominações surgem, tentando demarcar esse campo de investigação. Clandinin e Huber (2010, p.6) afirmam que

“a vida como narrativa’ levou Bruner (2004, p.691) a postular que as histórias que contamos sobre nossas vidas, são as nossas autobiografias”.

Embora, no campo educativo, esta abordagem de pesquisa seja recente em comparação às Ciências Humanas e Sociais, a crescente ampliação e aprofundamento teórico-metodológico que se apresenta na literatura específica sobre história de vida aponta a consolidação do aporte (auto)biográfico, na qual os caminhos de investigação e de formação no campo educativo permanecem em aberto.

Os estudos do grupo de pesquisa “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” da UFSCar (com apoio da ProEx e do CNPq) têm mostrado a importância de problematizar a relação de professores com os conteúdos de ensino e, considerando que a abordagem instrumental desse tema não possibilita alteração de práticas, o curso de extensão *online* – 2013 propôs uma metodologia formativa que privilegia a colaboração por meio de narrativas de formação de alunos das licenciaturas e professores iniciantes. As narrativas autobiográficas, especificamente, as escritas de si, centraram-se em relatos de experiências significativas de histórias de escolarização e de formação profissional e, ainda, em declarações que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Cabe ressaltar que, “para cumprir tal finalidade, na nossa perspectiva, o grupo colaborativo realiza essa dimensão da formação”, como afirma Oliveira (2011b, p.295). Reafirmo que, no curso de extensão *online* – 2013, cada participante tem voz; apresenta sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo, há uma validação do conhecimento sobre o ensino, na medida em que seus saberes são considerados, partilhados etc., oferecendo oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente, oportunizando o planejamento de experiências profissionais futuras.

Apoiada na perspectiva de Ferraroti (2010, 2014), assumo as narrativas autobiográficas, numa perspectiva voltada para uma hermenêutica do indivíduo em suas interações sociais, pois toda narrativa autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma práxis humana, cuja história está contida “por inteiro na história da nossa vida individual”, enfatiza Ferraroti (2014, p.71). Neste sentido, é na síntese deste corte, que abarca um movimento desestruturante e reestruturante das estruturas sociais, das quais somos partes, que revelamos e somos revelados, “a

partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTI, 2010, p.45).

Passeggi e Cunha (2013, p.45) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que o processo de autoria das narrativas autobiográficas é realizado por meio de operações da linguagem e compreende processos cognitivos e sócio-históricos pelos quais o escriba se apropria de suas experiências e vai se constituindo pelo ato de escrita como autor, ao tempo em que reinventa sua condição humana.

Nesta tese, autobiografia fundamenta-se enquanto pesquisa e formação, em que as narrativas autobiográficas de formação e profissionais – cunhadas pelas escritas de si, dos sujeitos desta instigação – oportunizam, às futuras professoras e às professoras iniciantes, partirem da experiência de si, a fim de questionarem os sentidos de suas vivências e de suas aprendizagens, fortalecendo a ação pedagógica para, desse modo, alcançarem maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professora.

2.4 Fio a fio: as experiências reconstruídas narrativamente

As narrativas autobiográficas têm o poder de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação.

O futuro professor ou professor em exercício, ao buscar palavras para melhor se expressar, dão a si mesmos a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias. Desse modo, a partir de suas experiências, podem construir as relações necessárias à produção de sentidos, que colaboram com o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e de sua práxis pedagógica.

Segundo Larrosa (2010, p.88), “a palavra experiência nos tem servido e nos serve para situarmos em um lugar ou na descoberta, a partir do qual não se diz: o que não somos, o que não queremos. Mas, nos tem servido para afirmar nossos desejos de viver”. Assinala o autor: deixar que a palavra experiência tutele nossa voz, nossas produções escritas, não é usar um instrumento, é colocar-se no caminho, ou seja, num espaço que a nós é aberto. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação, sobretudo, para a paixão.

Identifico, com base em Barreiro (2014, p.132), que “existem muitas concepções filosóficas para a palavra experiência, desde o dualismo Aristotélico, no qual o conhecimento particular e universal são considerados como elementos separados, até a concepção empirista mais atual”. Pode-se detectar, ainda, de acordo com o autor, a concepção marxista de experiência, em que a ideologia se apresenta enquanto papel fundamental; a concepção behaviorista de estímulo-resposta e a concepção pós-estruturalista, em que a experiência é compreendida como produto das práticas educativas.

Contreras e Pérez de Lara (2010) enfatizam que a experiência não era acatada no mundo acadêmico, sendo considerada como um obstáculo epistemológico. Ressaltam os autores que a experiência era identificada com “sensações, pulsões, paixões, ingenuidade, intuição, credibilidade, superficialidade empírica, atrelada ao concreto e, por tanto, ausente de razão, isto é, de abstração” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.16). Neste sentido, o conhecimento avançava contra a experiência e esta deveria ser superada.

Para Larrosa (2002, p.28), “aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência”. Segundo o autor, “Se o experimento é genérico, a experiência é singular”.

Nos últimos anos, com as mudanças na vida acadêmica, o desenvolvimento da ciência, em que as perspectivas interpretativas e hermenêuticas rompem com a ciência positivista e se abrem à compreensão dos fenômenos humanos, dos testemunhos de vida, fica evidente a necessidade de considerar a experiência, o particular, temporal, subjetivo e variável das vivências humanas, ou melhor, o saber da experiência (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010).

Não se trata de compreender o termo experiência como tudo aquilo que se vive na prática e o saber da experiência como acumulação de saberes práticos, de saber o que e como fazer em situações concretas.

É a experiência que põe em marcha o processo de pensamento. Pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como fruto das coisas que nos passam, a partir do que vivemos, como consequência do mundo que nos rodeia, que experimentamos como próprio, afetados pelo que nos passa (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.21).

Esses autores afirmam que, para ser experiência: há que se voltar a pensar. Provavelmente, justificam eles, este entendimento seria, pois, um argumento

suficiente para defender o olhar à investigação, a partir da perspectiva da experiência.

Na obra “Investigar a experiência educativa”, de 2010, Contreras, Pérez de Lara, Larrosa, Skiliar, Caballero, Caramés, Ventura e outros se esforçam para demonstrar que investigação acerca da experiência educativa foi perdida, rechaçada como obstáculo ou como subordinação de teoria na formalização. Os autores abordam uma forma de investigar aquilo que não se costumava falar; de tornar visível o sutil, o que é substancial e que sustenta a relação educativa; aquilo que consente encontrar o lugar nos espaços e nas relações educativas, permitindo que se reconheça o sujeito; o que não se mostra facilmente quando se refere à memória; o que deixa vestígio, permitindo a reconstrução e a recuperação da subjetividade valiosa, no sentido do vivido, isto é, o que é mais significativo. Neste sentido, o significado do saber da experiência transcende a polaridade teoria-prática.

De acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010, p.64), “[...] a relação experiência-saber não representa uma dicotomia ao estilo da teoria-prática (em que há de perguntar se a prática responde à teoria ou se a teoria pode ser aplicada à prática)”. A experiência, nesta abordagem, está sempre vinculada ao saber, isto é, ao saber da experiência, ao que é introduzido no acontecer das coisas para significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo, assim como a sabedoria está interligada ao viver. Neste sentido, frente à relação teoria-prática, na qual se estabelece um lugar para o conhecimento e, em outro, às ações, a experiência nos convida a pensar e a saber o que emerge no próprio viver e fazer. “O saber da experiência é a disposição de abertura a novas experiências e não está submetido em fixar um conhecimento, senão em permitir viver de novo, estar disponível a experiência que prepara para aceitar novamente o imprevisto” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.65).

Lembra-nos Barreira (2014, p.133). que “Dewey apresenta uma concepção de experiência particularmente importante para as pesquisas narrativas, na medida em que considera uma categoria ontológica. E desta maneira a experiência passa a ser unidade fundamental destas pesquisas”.

Ao se apropriarem de Dewey, Contreras e Pérez de Lara (2010) revelam que a natureza da experiência só pode ser compreendida pela observação que inclui elementos ativos e passivos, peculiarmente combinados. Na perspectiva de Dewey, nem todas as experiências são educativas, pois é necessário que a relação com a

experiência tenha determinadas características para poder gerar a aprendizagem. Aprender mediante a experiência, para Dewey, compreende, sobretudo, experimentar o mundo para se saber como ele é. Assim, o que se sofre em consequência torna-se instrução, quer dizer, a descoberta das relações entre as coisas.

Seguindo com Dewey, os pesquisadores alertam que o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e o que ocorre em consequência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Por conseguinte, sem esse elemento intelectual não é possível que a experiência seja significativa. Portanto, faz-se necessário abordar o conceito de reflexão, ressaltando de que maneira a experiência educativa se liga a esse conceito.

Segundo Rodgers (2002), para Dewey, a reflexão é um processo de tomada de sentido que move o aprendiz de uma aprendizagem para outra, tendo uma compreensão mais aprofundada das relações e conexões com outras experiências e ideias. Ademais, a reflexão é um modo sistemático, em que o rigor e a disciplina de pensar têm suas raízes na investigação científica. De acordo com a autora, esse filósofo entende, ainda, que a reflexão precisa ser realizada em comunidade, em interação com os outros. Assim, também, requer atitudes que valorizem o crescimento pessoal e intelectual de si mesmo e dos outros.

A partir desses quatro critérios, Rodgers (2002) destaca as ideias de Dewey acerca do conceito de experiência, discorrendo, primeiramente, sobre a importância da interação para reflexão; depois, explora a forma rigorosa de se pensar: o processo de reflexão; também explora as implicações da reflexão em uma comunidade de sujeitos pensantes, especialmente, em comunidades reflexivas e, por fim, explora a reflexão como um conjunto de atitudes.

Rodgers (2002, p.843) crê que “[...] os professores poderiam ser capazes de pensar sistematicamente sobre a prática e aprender com a experiência”.

De acordo com Rodgers (2002, p.844), os critérios do pensamento reflexivo podem ser “ensinado, aprendido, avaliado, discutido e pesquisado”. Neste sentido, a reflexão requer um rigoroso caminho de pensar a ação, que envolve questionamentos, hipóteses, interpretações e o testar hipóteses na busca de novas ações.

Sendo assim, a reflexão refere-se ao processo de reconstrução e reorganização da experiência, sendo acrescido significado a ela, dando possibilidade do aumento da capacidade de dirigir o curso da experiência subsequente.

Nesta perspectiva, a reflexão

[...] não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta ou veículo para a transformação das experiências brutas em teorias repletas de significado fundamentadas na experiência, que são informadas pelas teorias existentes e que servem ao propósito mais amplo de crescimento moral do indivíduo e da sociedade. Trata-se de uma espiral que se movimenta para frente e para trás, da prática para a teoria e da teoria para prática. [...] (RODGERS, 2002, p.862-863).

Vale dizer que, ainda, persiste o hábito de diferenciar teoria e prática, isto é, a Universidade pensa as teorias e a Escola é o ambiente da prática efetiva. Muitos educadores julgam que as teorias são meramente transferidas ou aplicadas nas salas de aula. Para Zeichner (2008, p.542), “a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada”.

De acordo com esse autor, há, nesse contexto, a persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* da reflexão, defendendo os limites do processo reflexivo, uma vez que muitos licenciandos e educadores somente consideram as estratégias e habilidades de ensino (meios para ensinar). Portanto, a eles é permitido apenas que ajustem os meios para se atingirem objetivos definidos por outras pessoas. “O ensino torna-se meramente uma atividade técnica” (ZEICHNER, 2008, p.542).

As pesquisadoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008) acreditam que uma das estratégias formativas adequada para formação de professores seja a reflexão sobre a ação pedagógica. Mizukami et al. (2003) contribuem com o entendimento sobre a reflexão, esclarecendo que, empregá-la, não significa estar refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois, quando se pensa em docência, deve-se considerar a grande dose de rotina da atividade escolar. Nesse sentido, há de se “buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato de pensamento, não se entregando a modismo, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva” (MIZUKAMI et al., 2003, p.18).

Nesse cenário, um dos caminhos que acredito colaborar com a reflexão sobre a ação pedagógica centra-se na arte de lembrar e narrar as histórias pessoais. Aqui,

lembrar e narrar consistem, “num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos” (SOUZA 2007a, p.11). O registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita, ao sujeito, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las no trabalho de formação inicial ou continuada, no âmbito do trabalho escolar.

Em outro artigo, esse autor esclarece que a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, aos sujeitos em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras e, assim, descortinar possibilidades sobre a formação por meio do vivido. Conforme Souza (2007b, p.69) “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

As pesquisas que abordam as histórias de vida, desde 1990, tematizando a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação, vinculam-se “ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de ‘abordagem experiencial’”, elucida Souza (2007a, p.3, grifo do autor).

Apoiada por Nacarato e Passeggi (2011, p.2), parto do pressuposto de que, se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível, durante a formação inicial, colocar os aprendizes no movimento de olharem para si mesmos, para seu processo de formação atual e anterior, partindo de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo, pondo em discussão determinadas práticas e projetando-se para outras.

Em consonância com essa forma de compreender o processo identitário, nesta tese, a narrativa autobiográfica de formação é potencialmente um recurso auxiliar à constituição da identidade docente, pois, na escrita deste tipo de narrativa, “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2010, p.78-79).

A narrativa autobiográfica de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção escrita, constrói-se a experiência de formação (CHENÉ, 2010).

Cunha (1997) expõe uma reflexão sobre as narrativas enquanto instrumentos de ensino e de pesquisa que proporcionam a construção e desconstrução das experiências vividas pelo narrador. Nesse sentido, as narrativas não expressam a realidade de forma fidedigna; elas trazem em si significações e reinterpretações dos fatos vividos e têm o potencial de reconstruir a trajetória de experiências a partir das reflexões que proporcionam, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando transformações na realidade do sujeito. A partir desse poder transformador das narrativas, identifica-se uma relação dialética entre a narrativa e a experiência, “assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências” (CUNHA, 2014, p.188). Isso demonstra o caráter formativo das narrativas, capazes de produzir profundas mudanças na forma como o indivíduo olha para si, para o outro e para o mundo.

Para Passeggi (2003), o sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida.

Essa autora afirma, em outro momento, que escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem nunca o fez, uma tarefa fácil. Afirma Passeggi (2008a, p.36): “mas fixar na escrita o que tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador”.

Galvão (2005, p.328) elucida que,

Quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. De acordo com Stephens (1992), esta se constitui a partir da imbricação de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que

o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

De acordo com essa autora, uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos que estão ligados entre si por determinado assunto; além do mais, esses episódios estão relacionados pelo tempo. Para ela, sem relação temporal, há apenas uma lista e, se não houver continuidade de assunto, existirá outro tipo de lista. Afirmo, ainda, que todo conjunto de fatos sequenciados pode ser narrado, “mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (GALVÃO, 2005, p.330).

Nacarato e Passeggi (2011, p.3) esclarecem que a narrativa contribui tanto para o leitor, quanto para o produtor, já que, no ato de sua escrita, o sujeito não apenas precisa se lembrar dos fatos passados, mas também terá que construir um cenário, uma trama na qual a história se passa, incluindo personagens e ações. Além do mais, terá que pensar em quem será o leitor dessa história. “Todo texto pressupõe um leitor. E mais, no momento da escrita há todo um processo de reflexão sobre a experiência a ser narrada. Esse é o momento em que se atribui sentidos e significados ao que se faz” (NACARATO; PASSEGGI, 2011, p.3).

Conforme Freitas e Fiorentini (2008, p.69), “a narrativa por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência”.

Nesse ínterim, trago Larrosa (2004, p.20), por enfatizar que “o ser humano é um ser que interpreta a si mesmo e, para essa autointerpretação, utiliza-se, fundamentalmente, de formas narrativas”. Segundo esse autor, é nesse sentido que se pode pensar a relação entre misteriosa entidade que é o sujeito (autoconsciente e também, intersubjetivo; pessoal, mas também social, histórico, cultural etc.) e esse quase que onipresente gênero discursivo que é a narrativa. Assim, para Larrosa (2004, p.17), “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É a história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”.

É nessas idas e vindas que o tempo de nossa vida está constituído pelo que sucede ao passar pelas experiências. A interpretação da experiência pressupõe uma

articulação temporal. Para Larrosa (2004, p.17), “não é um acontecimento entre uma série discreta de acontecimentos, senão um acontecimento no curso da vida”. Acredita, então, ser na história de nossas vidas que os acontecimentos assumem uma ordem e um sentido. Como também é numa trama que construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade, ao longo das ocorrências da nossa vida. Larrosa (2004) recorre a Ricoeur (1985) para explicar que nossa própria existência não pode ser separada do modo como damos conta de nós mesmos. É contando as nossas próprias histórias que conferimos, a nós mesmos, uma identidade.

Ricoeur (2012a, 2012b) faz a correlação tempo e narrativa, em que indaga sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, na qual se imbricam, numa perspectiva tridimensional, o passado, o presente e o futuro.

Souza (2008) retrata que esse trabalho hermenêutico, ao mesmo tempo em que é retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção de que a aprendizagem não se circunscreve somente nos saberes disciplinares exteriores ao sujeito, pois abarca, ainda, no conhecimento que ele possui de si próprio. Alcoforado (2014, p.78) revela que o sujeito vai “elegendo recursos educativos, as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação, e em percursos profissionais”.

Ao assumir as narrativas autobiográficas profissionais de uma professora iniciante, em seu primeiro ano como docente, coaduno com o autor, pois compreendo que os profissionais, no caso desta investigação, a professora principiante, vão se constituindo professores, perpassando por um movimento de tensão permanente, em que a interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais agrega um movimento contínuo, demarcado por lutas e conflitos. Esse percurso acaba sendo um espaço de construção das diversas maneiras de ser, de estar e de assumir a profissão docente.

Porquanto, ao admitir as narrativas autobiográficas profissionais, entendo a aprendizagem como processo individual e coletivo e estou convicta de que a prática de escrita de narrativas é uma das formas de essa professora revelar o que pensa, o que sucedeu no percurso vivido e experienciado, pois a experiência pressupõe que não sejamos indiferentes ao que vivemos, em razão de ela nos envolver, afetar, marcar, deixando cicatrizes. “A experiência requer significados novos para o vivido” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.25).

Meu posicionamento acerca das narrativas autobiográficas profissionais, enquanto práticas formativas, como já afirmei anteriormente, aproxima-se das autobiográficas profissionais (ALCOFORADO, 2014), por também compreendê-las, enquanto práticas transformativas.

Para esse autor, as narrativas autobiográficas profissionais propiciam aprendizagens emancipatórias, as quais devem dar sentido a um projeto realista e desafiador de mudança do trabalho e das condições nas quais ele decorre.

Parece-me coerente trazer Josso (2004), para nos orientar, para propor desafios, para pensar novos processos e propostas de formação de profissionais, tomando como referência as vivências e experiências de cada sujeito, das quais é possível tirar lições, compartilhar conhecimentos, aprender e se lançar ao desconhecido, na busca de si e do outro que se projeta nas perspectivas da formação.

Para Josso (2004), o importante é o acesso e análise da experiência como processo de formação e enfatiza que as narrativas de formação, advindas das recordações, mobilizam reflexões do que os narradores consideram como experiências significativas das suas aprendizagens e provocam diversas emoções que podem revigorar e fortalecer o vivido, podendo se transformar em experiência formadora. Segundo Josso (2004, p.48) “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo, a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’, na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”.

Ao tratar das experiências formadoras, a autora sugere que, para compreender a construção da experiência, é necessário partir de três modalidades de elaboração:

1. “ter experiências”: aqui se enquadram as vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
2. “fazer experiência”: nesta esfera, estão as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos; quer dizer, são as situações que criamos, de propósito, para fazer experiências;
3. “pensar sobre as experiências”: estão, nesta categoria, aquelas experiências que tivemos sem procurá-las quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Josso (2004) revela que os contextos, nos quais transitamos as experiências de “ter e fazer”, enquadram-se no tipo de interações e de transações conosco, com os outros e com o ambiente natural ou com as coisas; logo, são mais localizados. Porquanto o “pensar sobre” é mais geral, obriga colocarmo-nos em relação a outras experiências de nossa vida, impulsionando-nos a novas relações e a novos significados que nos sirvam de interpretação.

E é dentro dessa perspectiva que está voltada a tessitura desta pesquisadora. Creio que o estudo da constituição da identidade docente, por meio das narrativas autobiográficas de formação, envolvendo uma comunidade de aprendizagem *online* e das narrativas autobiográficas profissionais da professora em início de carreira, é tarefa de grande complexidade e permite inúmeros ganhos se for a ferramenta com a qual os sujeitos estarão sendo estimulados a autoformarem-se, na medida em que forem interpretando suas próprias trajetórias de escolarização e formação, assim como as experiências vivenciadas, reconstruídas e redimensionadas. Tal exercício permitirá aos sujeitos experimentarem essa prática, a fim de compreenderem como a formação vem ocorrendo e como é vista e assimilada pelos mesmos, contribuindo para a tomada de consciência individual e coletiva.

A seguir, apresento o percurso realizado no trabalho de campo, detalhando como foi executado o levantamento dos dados e como os mesmos serão analisados.

2.5 Do fio do algodão às redes virtuais: o trabalho de campo

Desde que as tecnologias de comunicação e informação (TICs) começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e de aprender.

Na verdade, desde o início da civilização, o domínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital (KENSKI, 2003, p.2).

Desse modo, as TICs e as mídias interativas deram um novo sentido à Educação a Distância (EaD), proporcionando “processos intensivos de interação, de

integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual”, assegura Kenski (2003).

Porém, com a *internet* e os ambientes *online*, muitos programas de EaD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EaD, que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático. Neste sentido, Santos (2005) afirma que *online* era só a tecnologia. A pesquisadora constatou que a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da cibercultura. De acordo com a autora, a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias. Neste contexto, a cibercultura vem promovendo algumas possibilidades de socialização e aprendizagens mediadas pelo ciberespaço.

Santos (2003, p.8) concebe o ciberespaço como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pois é uma organização viva, pela qual “seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”.

No caso específico da educação, “as tecnologias mais utilizadas nas práticas de educação *online* são os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), as teleconferências e as videoconferências” (SANTOS, 2009, p.5663-5664).

O AVA envolve não só um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas do ciberespaço (SANTOS, 2005).

Neste sentido, a educação *online* provoca mudanças na autoaprendizagem e, além do mais, as interfaces do AVA permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, expõe Santos (2009).

Santos (2005), em sua tese de doutorado, retrata que, a despeito do espaço e do tempo, sujeitos podem colaborar, reforçar laços de afinidade e se constituírem como comunidades, permitindo espaços de interação e de aprendizagens. Nesses movimentos, os sujeitos podem reconstruir significados, rearticular ideias individuais ou coletivas, partilhando novos sentidos com todos os participantes de uma comunidade de aprendizagem *online*.

De acordo com Santos e Santos (2013, p.167), “a dinâmica dos ambientes online é capaz de criar redes sociais de docência e aprendizagem, pois permite

experiências significativas de aprendizagem nos diferentes espaçostempos da cibercultura”.

Mas é importante esclarecer que

As características coautorais dos dispositivos e interfaces da cibercultura oportunizam a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada: elementos fundantes da formação de comunidades de aprendizagem, para além dos tempos e espaços da sala de aula (PESCE, 2011, p.13).

Kenski (2008) considera que a colaboração é palavra chave na construção do conhecimento individual e coletivo, quando se trata de educação *online*. Aponta, também, que o ato de colaborar é capaz de favorecer a aprendizagem, agregando novas oportunidades e possibilidades não percebidas individualmente em determinado momento. E enfatiza: as novas TICs contribuem para esse cenário, favorecendo “as interações na medida em que viabilizam oportunidades de comunicação entre pessoas dispersas geograficamente, com diferentes disponibilidades de tempo para acesso às informações” (KENSKI, 2008, p.21).

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) salientam que a educação *online* pode favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia, o compartilhamento de saberes, a aprendizagem ao longo da vida. Possibilita, por suas características, a formação de comunidades de aprendizagens constituídas por pessoas de variadas culturas e origens.

Na UFSCar, diferentes pesquisas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; RINALDI, 2009; DOMINGUES, 2013; RODRIGUES, 2013; MASSETTO, 2014a, MACHADO, 2015, entre outros) têm se utilizado do AVA, do Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br), para o desenvolvimento de intervenções na formação contínua de professores e de outros agentes educacionais. O Portal dos Professores foi criado em 2004 e está vinculado ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (ProEx - UFSCar, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar.

Esse Portal tem como objetivo apoiar o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Básico em diferentes fases da carreira docente, com o auxílio de profissionais experientes, da rede pública de ensino e da universidade. “O Portal possibilita aos professores o acesso a um conjunto variado de informações e o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional, predominantemente

via internet, por meio dos programas e atividades nele desenvolvidos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.5).

Para isso, utiliza um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de docentes, ou seja, é uma ferramenta que viabiliza a formação. Entre vários cursos de formação continuada, destaco o curso de extensão *online*-2013 a que está vinculada esta tese de doutorado. Assim, a pesquisa maior, “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013”, desenvolveu-se numa comunidade de aprendizagem *online*, via *internet*, por meio do Portal dos Professores da UFSCar, com recursos da ProEx. Esse curso de extensão *online*-2013 contou com financiamento CNPq do Edital de Pesquisa em Ciências Humanas, conforme foi mencionado anteriormente.

O período de inscrição para o curso ocorreu de 08 de abril de 2013 a 19 de abril de 2013, no próprio Portal dos Professores, tendo como carga horária 120 horas e a duração de sete meses (06 de maio de 2013 a 30 de novembro de 2013). Foram disponibilizadas 60 vagas.

Dessa forma, *a priori*, das 60 vagas ofertadas para o curso, 30 vagas foram destinadas aos licenciandos que cursavam os períodos finais do curso de Pedagogia e 30 vagas para professores iniciantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam até três anos de experiência docente.

Inicialmente, o curso recebeu 718 inscrições no Portal. Devido à abundância de docentes inscritos, foi necessário fazer uma triagem para enquadrar a quantidade de inscrições à quantidade de vagas ofertadas. Muitos inscritos não se encaixavam no perfil que constava no Edital do curso, conseqüentemente, foi diminuído o número de pessoas inscritas. Como ainda havia um grande número de candidatos que se enquadravam no perfil do curso, decidiu-se, em reuniões, ampliar o número de vagas, selecionando os alunos que estavam no último ano do curso de Pedagogia e os professores que tinham o menor tempo de experiência e, mesmo assim, houve inscritos que ficaram em uma lista de espera.

No total foram selecionados 74 participantes (34 licenciandos em Pedagogia e 40 professores iniciantes). Ao final, 27¹⁷ participantes concluíram o curso.

¹⁷ Infelizmente, no decorrer do curso, houve 47 desistências. Entre as justificativas destaco: o excesso de atividades no dia-a-dia, impossibilitando o desenvolvimento das atividades, problemas pessoais e de saúde. Os trabalhos de Rinaldi (2009), Dal-Forno (2009), Silva (2012) também apontaram índices semelhantes de evasão em cursos a distância.

Como já informei, para as responsáveis pelo curso de extensão, futuras professoras e professores iniciantes possuem uma aproximação temporal, já que uns estão próximos de inserção profissional e outros estão, no máximo, há três anos na docência; portanto, próximos ao tempo de estudantes.

Para Machado (2015, p.83), “a escolha desse público é de extrema relevância, pois os momentos de formação e da carreira profissional são muito angustiantes e, ao mesmo tempo, repleto de expectativas”. Devido ao contraste de sentimentos e à realidade de se trabalhar em uma escola, isso pode levar futuros professores e professores iniciantes a desenvolverem um sentimento de descrença em relação à profissão. Além do mais, a falta de apoio e de acompanhamento favorece até mesmo o abandono da profissão. Portanto, o curso formativo *online*, com a intenção de conhecer o que esses participantes dizem, pensam, sentem e fazem, parece, ao grupo, muito positivo, pois a formação por meio do AVA pode favorecer a comunicação entre todos os participantes com os formadores e o acesso a outros recursos *online* disponíveis, além de permitir a configuração de “diferentes cenários formativos que combinados podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.204).

A proposta do curso de extensão *online*-2013 visou ao processo de constituição da identidade docente das futuras professoras e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, privilegiando a colaboração entre os pares, o questionamento, a reflexão, a pesquisa, o planejamento pedagógico e a colaboração por meio de narrativas sobre o próprio processo de formação desses participantes, centradas em experiências significativas de escolarização, de formação, especialmente, com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Almeida e Valente (2012, p.64) expõem que, com a disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), “as narrativas, que tradicionalmente eram orais ou escritas, podem ser feitas digitalmente, criando novas condições de produção do saber e de práticas culturais de leitura e escrita”.

Os objetivos do curso de extensão *online* – 2013 foram:

1. Compartilhar conhecimentos, a partir de diálogos e reflexões entre os participantes, no grupo na socialização das narrativas.
2. Transformar os possíveis significados negativos narrados sobre as experiências de início da docência.

3. Permitir a colaboração entre os participantes no grupo colaborativo, pois cada sujeito está em uma fase da carreira, possuindo objetivos e formações diferenciadas.
4. Ampliar a compreensão e as atitudes em relação aos conteúdos de ensino, à profissão e à carreira, advindas da participação no grupo de estudo colaborativo.
5. Oferecer formação contínua para os professores dos anos iniciais, participantes do projeto.
6. Possibilitar, aos estudantes de Pedagogia, aproximação com a docência por meio dos diálogos e ações compartilhadas com professores iniciantes e formadores.

Para mediar as discussões, a responsabilidade esteve a cargo da pesquisadora coordenadora do projeto e cinco pós-graduandas que assumiram os papéis de professoras-tutoras e uma aluna de Licenciatura em Pedagogia, bolsista do ProEx.

Por meio da Plataforma *Moodle*¹⁸, foram realizadas atividades de formação *online*, tais como: fórum de apresentação, fórum de dúvida, fórum de discussão, produção de narrativas e discussões em *chat*, agendadas previamente.

Compreendo que o fórum seja uma ferramenta de aprendizagem e de formação que possibilita a comunicação e a interação de conhecimentos, aprendizagens, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. Por conseguinte, é considerado uma atividade assíncrona, pois cada participante realiza a atividade conforme sua disponibilidade de tempo e de forma independente dos seus pares, isto é, não é necessário que todos estejam *online* para que a participação ocorra simultaneamente. Na comunicação assíncrona, cada sujeito, na sua *individualidade*, pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente (SANTOS, 2003, p.11).

Já nos *chats*, o contato se dá de forma síncrona, isto é, os participantes se comunicam em tempo real. Dessa forma, agenda-se um dia e horário para que todos os cursistas estejam *online* e participem, simultaneamente, do que está sendo

¹⁸ O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. Neste caso, a Plataforma *Moodle* se estabeleceu como o principal ambiente de aprendizagem. É importante esclarecer que “o *Moodle* é adequado para atividades à distância, mas nada o impede de ser uma ferramenta para apoiar e complementar as atividades do ensino presencial” (CASTRO, 2012, p.26).

proposto para discussão. Ademais, pode possibilitar o estreitamento das relações entre os sujeitos, uma vez que a resposta imediata exige rapidez nas interações/respostas, sendo que, às vezes, desenvolvem-se subtemas nas discussões (MACHADO, 2015, p.84).

Tanto nas comunicações assíncronas, quanto sincrônica houve momentos em que foi necessária a intervenção das professoras-tutoras. A interferência procurou fomentar a busca de conexões com o contexto mais amplo. “Cabe ao professor [tutor] orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente”, sinaliza Kenski (2008, p.14).

A partir de leituras e/ou questionamentos dos professores formadores, responsáveis pelo curso, dos colegas e outros participantes do grupo colaborativo, os integrantes foram colocados em situação de reflexão e ampliação desses contextos, a fim de identificar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida e de formação profissional¹⁹ de cada sujeito.

Sendo assim, o processo de aprendizagem, neste curso de extensão *online* – 2013, esteve apoiado nas colaborações entre os participantes, resultando, assim, na constituição de uma comunidade de aprendizagem *online* (KENSKI, 2008).

Os integrantes dessa comunidade puderam aprender, de forma colaborativa e cooperativa, além das atividades que envolviam conteúdo temático, novas formas de viver e de se relacionar, buscando, constantemente, a construção do conhecimento individual e coletivo.

O curso contou com o desenvolvimento de quatro etapas. A primeira etapa foi o período de ambientação das participantes, quando foram dadas orientações sobre como utilizar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e onde estão presentes os canais de comunicação entre professoras-tutoras e alunos, tais como: fórum de notícias, fale com a equipe e café virtual.

¹⁹ Embora as histórias de formação profissional façam parte da história de vida dos sujeitos, opto por separá-la, respaldada em Souza (2006a, p.27), quando expõe que a utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Já as histórias de formação abarcam todo percurso de escolarização de professores/professoras em processo de formação.

A segunda etapa, denominada “Formação”, foi composta por atividades que buscavam o relato de experiências significativas dos anos de escolarização dos cursistas, acompanhadas de fórum de discussão. Nessa etapa, também foram relatadas experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente e a construção de um documento, em colaboração entre todos os participantes, referente a um fórum, sobre o que todo professor iniciante precisa saber.

Na terceira e quarta etapas, denominadas, respectivamente, “Narrativas-Língua Portuguesa” e “Narrativas-Matemática”, os cursistas conseguiram discutir questões sobre essas áreas através de fóruns e escrita de narrativas. E, para concluir, a última tarefa seria escrever uma narrativa sobre o próprio processo formativo durante o curso, na qual puderam refletir a importância deste para a constituição da identidade docente.

Para a presente pesquisa, foram selecionadas todas as futuras professoras que concluíram o curso de extensão *online* – 2013. Essa escolha está em consonância com minha própria prática docente, enquanto formadora de professores, já que presenciei inúmeros egressos do Curso de Licenciatura, em especial, de Pedagogia, geralmente, sem experiência no magistério, assumirem uma sala de aula logo após a conclusão do curso e queixarem-se do isolamento, das angústias iniciais, dos desafios e das dificuldades que enfrentam em suas primeiras práticas na docência. Mas essa escolha das participantes foi orientada, prioritariamente, pelo objetivo geral da pesquisa, que consiste em compreender como se expressam, nessas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação e os desdobramentos no exercício profissional que principia, num contexto que envolve uma comunidade de aprendizagem *online*.

A seguir, uma breve apresentação das professoras é realizada. Lembrando que não foram usados os nomes verdadeiros das futuras professoras e, sim, nomes fictícios.

Quadro 1 - Caracterização das participantes

Identificação	Idade	Cidade de Origem	Instituição Formadora	Semestre
Angélica	21	São Paulo - SP	UFSCar	7º SEM
Carolina	21	Itirapina - SP	UFSCar	7º SEM
Jane	22	Bálsamo - SP	UNESP	7º SEM
Juma	38	Rondonópolis - MT	UFMT	8º SEM
Laura	23	São Carlos - SP	UFSCar	9º SEM
Liége	26	Araçoiaba da Serra - SP	Anhanguera	7º SEM
Laís	43	Rondonópolis - MT	UFMT	8º SEM
Leila	42	São Paulo - SP	Estácio de Sá	7º SEM
Marcela	52	Juiz de Fora - MG	UAB - UFJF	7º SEM
Marieta	22	São Carlos - SP	UFSCar	9º SEM
Paula	22	Rancharia - SP	Faculdade Ranchariense	7º SEM
Stella	23	São Carlos - SP	UFSCar	9º SEM
Sofia	21	São Carlos - SP	UFSCar	9º SEM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Durante a pesquisa, foram utilizadas, para a coleta de dados, a análise e a compreensão da escrita das narrativas das futuras professoras, retiradas do curso de extensão *online*, por meio das atividades realizadas em cada etapa, nos fóruns e *chats* encontrados, especialmente, na etapa intitulada “Formação” e na última atividade “Produção textual (PF): o processo formativo percorrido neste curso”. É importante destacar que esses instrumentos para a coleta de dados são apropriados para a investigação por serem meios que favorecem a análise e compreensão do processo de construção da docência.

Descreverei as atividades das referidas etapas de formação que me possibilitaram coletar os dados para esta pesquisa e procurar responder à questão de análise desta investigação.

Cada etapa contava com o Guia de Orientações e as atividades. A primeira atividade da etapa “Formação” (A1) foi intitulada de “Relatos de experiências significativas” (A1-1)²⁰, em que os cursistas deveriam recuperar experiências, pessoas, ambientes, sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens e outros aspectos que considerassem relevantes e que, de algum modo, deixaram marcas e influenciaram na trajetória de

²⁰ A imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem está inserida no anexo 1.

vida e formação. Deste modo, foi solicitado que elaborassem um texto com relatos de experiências significativas vividas na sua escolarização de Educação Infantil, 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio. Também foi pedido que não identificassem pessoas e lugares, sendo sugerido utilizar as iniciais dos nomes das pessoas mencionadas na sua narrativa ou, então, um nome fictício.

A atividade “Leitura de narrativas sobre a escolarização e discussão em fórum” (AI-2) consistiu em fazer a leitura integral de quatro narrativas²¹, elaboradas pelos participantes do curso de extensão *online* – 2013 e enviadas pelas professoras formadoras, responsáveis pelo curso. Foi solicitado que anotassem as ideias principais e análise dos seguintes aspectos: ambiente da escola; papel do professor; papel do aluno; concepções de ensino e aprendizagem; mobilização dos conhecimentos, em especial da Matemática e da Língua Portuguesa. Após essa etapa, solicitou-se que acessassem o fórum²² e dialogassem sobre as narrativas, apontando os elementos que mais chamaram a atenção sobre esses aspectos.

Na atividade “Produção textual - Texto dissertativo” (AI-3), os cursistas foram convidados a elaborarem um texto dissertativo, respondendo às questões que estão nas orientações a seguir. Havia diretrizes diferentes para os professores em exercício e para os licenciandos. Assim se apresentaram as orientações para licenciandos:

- 1) Quando o/a professor/a inicia sua atividade docente, deve ser oferecido algum tipo de apoio? Escreva sobre isso a partir do que você já estudou e/ou vivenciou no estágio ou em outras experiências formativas.
- 2) Você considera importante que o professor discuta sobre seu trabalho com alguém? Com quem? Por quê? Onde deveriam ocorrer essas conversas?
- 3) Você considera importante que o professor participe de atividades de formação continuada? Explique como e de que maneira, com que frequência e quais temáticas deveriam ser abordadas.
- 4) Como deveria ser desenvolvido o Trabalho Pedagógico coletivo na escola? Escreva sobre isso a partir do que você já estudou e/ou vivenciou no estágio ou em outras experiências formativas.

²¹ As narrativas selecionadas estão inseridas no anexo 2.

²² Em cada Fórum, foi requisitado que cada cursista: A) Participe da discussão mais de uma vez; (B) Não interaja apenas com a professora; (C) As postagens precisam mostrar interação com os colegas (não interaja precariamente) e (D) Não deixe para postar apenas no último dia de discussão, pois isso não permite a interação dos outros estudantes com seu comentário.

Na atividade “Fórum de discussão: experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente” (AI-4), a proposta se concentrou em promover um diálogo que visasse integrar o grupo de participantes, tutoras e professoras sobre as experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente.

Nesse fórum, cada participante foi convidado a eleger uma experiência que tivesse vivido nos últimos três anos que, de alguma maneira, tenha sido significativa, sendo que as licenciandas puderam escolher uma experiência vivenciada ao realizar o estágio para a docência ou em outro espaço, como por exemplo, no PIBID. Depois de refletir sobre tal situação, eles deveriam discutir com os (as) colegas de grupo sobre as experiências vividas em sua formação ou exercício docente.

Após essa atividade, foi realizado um *chat*, agendado previamente, no qual se dialogou acerca de todas as vivências no curso até aquele momento.

Logo depois, foi aberto o “Fórum narrativa de uma professora iniciante (AI – 5)”, sendo que, para esta atividade, foi selecionado o texto²³ “Depoimento de uma professora iniciante”, que deveria ser lido e fichado, a fim de se iniciarem as discussões no fórum, sobre as impressões que cada participante considerou sobre o texto lido.

Após essa atividade, abriu-se o fórum “O que todo professor iniciante precisa saber” (AI-6), em que se propôs discutir o que todo professor iniciante necessita saber e/ou fazer. A comanda pedia que fizessem, num primeiro momento, sugestões sobre o que é essencial a todo professor iniciante. E, depois, comentassem quais saberes são considerados, por eles, importantes aos professores iniciantes e citassem algumas práticas pedagógicas que podem auxiliá-los no início da carreira a fim de minimizar dificuldades que possam surgir no processo de indução.

Logo após esse fórum, realizou-se a atividade intitulada “Documento síntese do fórum O que todo professor iniciante precisa saber” (AI-7), sendo apresentada a síntese²⁴ elaborada a partir dos depoimentos dos cursistas na tarefa AI-6. Nessa atividade, os participantes deveriam ler e comentar, no fórum, o documento que sintetizou as considerações do grupo sobre os saberes considerados importantes aos professores iniciantes e algumas práticas pedagógicas que podem auxiliá-los no início da carreira, com o propósito de minimizar possíveis dificuldades.

Para finalizar essa etapa, realizou-se um *chat*.

²³ O texto citado está inserido no anexo 3.

²⁴ O documento síntese está inserido no apêndice 1.

A fase a seguir, intitulou-se “Narrativas de Formação em Língua Portuguesa” (ALP), na qual foram realizadas atividades voltadas à leitura e escrita da Língua Portuguesa. Na primeira delas “Atividade em Língua Portuguesa 1”²⁵ (ALP-1) intitulada “Fórum: Processo de Alfabetização”, as professoras alfabetizadoras em início de carreira deveriam recordar o seu processo de alfabetização enquanto alunas. De acordo com as orientações da atividade, elas precisariam rememorar como foram as aulas, os materiais e recursos didáticos utilizados, a metodologia, se passaram por muitas dificuldades ou não, buscando registrar detalhes, sentimentos e sensações desses momentos. A partir das narrativas escritas no fórum, os participantes, em conjunto com os professores responsáveis, puderam ler, dialogar e refletir sobre a sua própria narrativa e as narrativas dos companheiros, num processo de formação.

A segunda atividade (ALP-2) também foi constituída por um fórum com o nome de “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado”. As discussões foram iniciadas a partir da narrativa²⁶ de uma professora alfabetizadora em início de carreira, com o mesmo título do fórum, e tratava de suas dificuldades e dilemas sobre quais estratégias seguir perante uma atividade de leitura e questionamento de seus alunos em sala de aula. Assim, as professoras puderam refletir com os colegas sobre as impressões da narrativa lida, o que ela destacava sobre o processo de aquisição de leitura e escrita e como se viam numa mesma situação.

E, por último, na terceira atividade (ALP-3): “Leitura e Discussão: Minha turma (Prof.^a Rosalinda)”, as professoras deveriam ler o caso de ensino da turma da prof.^a Rosalinda²⁷ e responder, de forma detalhada, às seguintes questões:

- 1) Comente o processo de aquisição da escrita dos alunos da professora Rosalinda.
- 2) Qual a sua opinião sobre o trabalho com turmas heterogêneas, como expõe a professora Rosalinda?
- 3) Se a professora Rosalinda pedisse a sua ajuda, quais sugestões de situações didáticas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem você ofereceria a ela?
- 4) Você vê alguma aproximação entre a situação relatada pela professora Rosalinda e uma turma na qual você atua ou tenha atuado como professora? Comente.

²⁵ A imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem está inserida no anexo 4.

²⁶ A narrativa citada está inserida no anexo 5.

²⁷ O caso de ensino citado está inserido no anexo 6.

Dessa forma, as professoras liam o caso de ensino, respondiam às perguntas e discutiam suas ideias e reflexões nos grupos de discussão.

Na última etapa, Formação em Matemática (AM), intitulada “Narrativas de Formação em Matemática” (AM-1)²⁸, a primeira atividade solicitada intitulou-se: “Episódio bem sucedido no ensino e aprendizagem da matemática”. Nela, cada participante deveria se recordar de um episódio bem sucedido no ensino e aprendizagem da Matemática, seja como estudante ou docente e depois teriam que contar como foi, descrevendo-a da forma mais detalhada possível. Cada cursista foi convidado a evidenciar por que se trata de uma prática bem sucedida, pensando:

- nos objetivos da aula;
- nas condições oferecidas para a aprendizagem desse conteúdo;
- quais foram as falas marcantes nessa aula;
- quais foram as respostas dos alunos;
- nos efeitos das ações do/a professor/a;
- que impressões ficam sobre o ensino e a aprendizagem.

Já na atividade: “Discussão sobre a narrativa: “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros” (AM-2), os participantes realizaram uma discussão sobre esse tema. Após a leitura do texto²⁹, iniciou-se a discussão no fórum. Inicialmente, cada um apresentaria sua perspectiva e depois, no decorrer das postagens, deveriam interagir com as postagens dos colegas acerca das seguintes questões:

- 1) Quais os conhecimentos que você acredita que a professora Mônica tem sobre o que é ensinar e o que é aprender Matemática? Em seguida, explicita sua compreensão sobre ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 2) Se você fosse a professora (ou o professor) – personagem - desse caso, o que você faria de semelhante ou de diferente da professora Mônica? Em que aspectos sua atuação seria diferente dessa situação específica? Por que você acredita que seria diferente?
- 3) Você crê que as crianças aprendem usando suas estratégias de aprendizagem (para contar, somar, dividir, subtrair, multiplicar etc.)? Você já viu as crianças realizarem essas estratégias? Como você acredita que o professor deva lidar com tais estratégias em sala de aula?

²⁸ A imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem está inserida no anexo 7.

²⁹ O texto está inserido no anexo 8.

Sequencialmente, foi aberta a atividade: “Uma intervenção didática com o livro ‘O pirulito do pato’” (AM-3), em que os cursistas leram o livro³⁰ “O pirulito do pato” (Autor: Nilson José Machado) e depois uma proposta de trabalho³¹ com esse livro, nomeada: “Relato de experiência: intervenção com o livro “O pirulito do pato”.

A consigna para as atividades consistiu em que, depois da leitura, cada cursista deveria participar do fórum, imaginando-se como professor/a, tendo que desenvolver um trabalho com o livro “O pirulito do pato”. Deveriam levar em conta os seguintes questionamentos:

- 1) Para qual ano de ensino você proporia o trabalho com o livro “O pirulito do pato”?
- 2) Quais conteúdos seriam abordados nas aulas?
- 3) Quais atividades você desenvolveria com o livro?
- 4) Considerando as atividades propostas no relato de experiência, em que aspectos sua atuação seria diferente dessa situação específica? Por que você acredita que seria diferente?

Os participantes também foram convidados a acessarem o vídeo³² em que uma professora aborda o livro “O pirulito do pato” e o professor Nilson Machado comenta a relevância da Matemática nos anos iniciais.

Ao final, na atividade “Produção textual: o processo formativo percorrido neste curso”, os cursistas realizaram a última ação, em que foi requerido elaborar uma síntese parcial dos processos vividos no curso. Para produção do texto descritivo-reflexivo, seria preciso que cada um considerasse os seguintes pontos:

- retome as expectativas iniciais diante do curso;
- relate as aprendizagens ao longo do curso e analise se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas;
- relate suas dificuldades;
- descreva suas facilidades;
- relate e analise o que significou para você, enquanto processo formativo, o curso como um todo;
- descreva e reflita sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns, ao elaborar as produções textuais;

³⁰ O livro citado está inserido no anexo 9.

³¹ A proposta citada está inserida no anexo 10.

³² Informo que esse vídeo está hospedado no *Youtube*, no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=XXrN-l4KaFU>.

- destaque o que mais lhe agradou no curso;
- dê sugestões para a melhoria do curso.

Assim, o curso viabilizou um espaço em que as futuras professoras puderam dialogar com professores iniciantes e experientes e refletirem sobre a futura prática docente, no que diz respeito à Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, sobre a importância da escrita das narrativas para sua formação.

Ao apresentar o curso, busco relacioná-lo diretamente com os objetivos e a questão desta pesquisa, mesmo trazendo para análise a etapa intitulada “Formação” e a última atividade “Produção textual: o processo formativo percorrido neste curso”, como já informei. Desta maneira, os dados recolhidos em campo, neste caso, no curso de extensão *online* – 2013, constituem as peças de um quebra-cabeça que o analista se encarrega de ir encaixando, utilizando a evidência da recolhida para orientar a busca de novas evidências, suscetíveis de incorporarem-se a um esquema emergente de significados que dê conta da realidade estudada, a qual, pouco a pouco, vai aproximando o investigador da descrição e compreensão da mesma (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999, p.197).

Acredito que narrativas autobiográficas de formação me permitirão acompanhar como as alunas em formação retratam e analisam as mudanças ocorridas em suas percepções/ações a partir das experiências narradas e vivenciadas durante o curso de extensão *online*-2013, possibilitando-me, também, visualizar como se apresentam os indícios de constituição da identidade docente.

As narrativas autobiográficas de formação se mostram relevantes instrumentos na recolha de dados sobre o processo formativo do sujeito e, neste caso, licenciandas em formação, ao possibilitarem que descrevam as experiências vivenciadas por elas em uma comunidade de aprendizagem *online* e colaborarem com a constituição da identidade docente dessas futuras professoras. Sendo assim, optei por organizar os dados provenientes dessas futuras professoras, focando: indícios de constituição da identidade docente das licenciandas, desdobrados nos seguintes eixos e subeixos de análise:

- a) Indícios da constituição da imagem docente. Nesse eixo, vou explorar a história de escolaridade e de formação, enfatizando o desejo de ser professora, a escolha pela profissão, o percurso vivenciado pelas licenciandas para a constituição da identidade docente.

- b) Primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda. Trazer as reflexões iniciais sobre as primeiras experiências na ação de ensinar, realçando as imagens e as teorias construídas, a prática educativa enquanto licenciandas, apontando os avanços e os desafios de vivenciar a docência.
- c) Construção dos conhecimentos sobre o ensino e experiências relatadas. Expor como se constroem os conhecimentos sobre o ensino. Irei abordar: as aprendizagens sobre ensinar, as aprendizagens sobre ser professora, o apoio aos iniciantes ou futuros professores, o processo colaborativo e, ainda, as reflexões sobre o início da carreira.
- d) Aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*. Evidenciar as marcas de como ocorrem as aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*, destacando as trocas entre as participantes do curso nas atividades desenvolvidas na Plataforma *Moodle*, focando, o processo colaborativo das futuras professoras, especificando a construção de conhecimentos sobre ser professora iniciante. Enfim, todas as colaborações que descrevem a prática como característica da constituição de identidade profissional das futuras professoras que participaram do curso de extensão *online* - 2013.

Porém, algumas questões permanecem de outro viés de análise, especialmente, as relacionadas aos desdobramentos no exercício profissional que principia após a formação, isto é, os dados da egressa que passei a acompanhar em 2014 em sua inserção profissional, correlacionando com sua participação no curso de extensão. Como já detalhei, essa professora participou do curso “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013” quando frequentava Pedagogia.

No início do ano letivo de 2014, entrei em contato, via *email*, com as 13 recém-professoras, concluintes do curso de extensão *online* – 2013 e que, nessa época, eram licenciandas do curso de Pedagogia. Meu desejo era saber se haviam conseguido se alocar em alguma escola. Somente três egressas me confirmaram que iniciariam o ano letivo como professoras. Aproveitei o ensejo e externei o desejo de continuar acompanhando-as, agora no início da carreira, por meio de narrativas. Uma das professoras iniciantes descartou essa possibilidade, pois não teria tempo para se dedicar às atividades que seriam solicitadas. Sendo assim, iniciei o processo de acompanhamento da indução profissional com duas professoras iniciantes, uma

do interior do Mato Grosso (MT) e outra do interior de São Paulo (SP). Infelizmente, por questões pessoais, a professora do MT não escreveu o que lhe foi requisitado e não mais respondeu aos meus contatos. Segui o acompanhamento com a professora de SP, que ministrou aulas na turma do quarto ano, de uma escola estadual do interior desse Estado.

Esclareci desde o início que ela fazia narrativas sobre o exercício profissional e que o nosso contato seria virtual (*email*) e presencialmente. Deixei claro que nesse encontro presencial conversaríamos sobre as experiências vividas na docência e no processo de narrar-se, mas, sempre que houvesse necessidade, poderíamos conversar por *email* ou pelo *Skype*. Essa fase da pesquisa teve início com o contato em fevereiro e, em março, foi elaborada a primeira narrativa profissional. Foram produzidas oito narrativas autobiográficas por essa professora iniciante, que quis ser chamada de Stella e assim nomeada desde o início desta pesquisa.

Quanto aos contatos presenciais, realizados entre abril e dezembro, esses somaram oito encontros. Nossas reuniões eram agendadas previamente e duravam cerca de uma hora e todas foram gravadas e transcritas na íntegra. Esses encontros aconteceram no pátio de uma universidade do interior de São Paulo.

No processo de ouvir Stella descrevendo suas experiências no transcurso de indução na docência, percebi que tais relatos são atravessados pela história, pelo social, pelo político, sendo, em grande parte, feitos de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, fazendo dessa prática uma dimensão constitutiva da individualidade dessa egressa, como expõe Delory-Momberger (2012).

Nesse processo, sempre que necessário, eu fazia intervenções, solicitando de Stella ora que esclarecesse melhor algum procedimento metodológico, outras vezes, questionando o porquê de ter assumido certo posicionamento, seja na prática pedagógica, seja na condução da sala de aula ou dos alunos. Em algumas ocasiões, era ela quem lançava perguntas ou trazia situações do curso “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013” ou de outros movimentos que realizara, a fim de buscar respostas às dúvidas que surgiam no cotidiano de sua prática. Confesso que as perguntas nunca tinham respostas, mas elas nos ajudavam a pensar em caminhos possíveis de serem trilhados, assumidos, construídos, desconstruídos ou reconstruídos por nós.

Quanto às narrativas profissionais, realizadas durante o ano letivo de 2014, Stella enviava para o meu *email*. Para a primeira narrativa profissional, sugeri a

temática “Início da docência”. Depois passamos a combinar as temáticas nos encontros presenciais, em que aconteciam as entrevistas narrativas. A temática sempre emergia do que era relatado no encontro.

Na primeira narrativa profissional, Stella relatou sobre o primeiro mês da docência.

Já na segunda, Stella explorou as intervenções referentes à primeira narrativa e algumas questões que se apresentaram no encontro presencial.

Depois, Stella expôs como o curso “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa - 2013” a auxiliou em sua prática docente.

Durante o nosso terceiro encontro presencial, retomamos a respeito da narrativa sobre o curso de extensão *online* – 2003 e, diante dos relatos acerca das experiências vividas naquele mês, solicitei que ela elaborasse uma narrativa que contemplasse uma atividade bem sucedida realizada por ela e recebi, tempos depois, a quarta narrativa profissional, intitulada por Stella: “Uma prática bem sucedida com os princípios da tertúlia literária dialógica”.

Na quinta, ela fez uma autorreflexão não apenas de sua prática pedagógica, mas do que ela espera de si mesma enquanto profissional docente. Stella assim a intitula: “Sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser! Autonarrativa: a construção do meu eu profissional”. Percebi que nossos encontros presenciais desencadeavam nela o desejo de narrar o que mais lhe causava temor, o que precisava ser reelaborado, incorporado ou descartado. A partir de então, deixei-a livre para escolher sobre o que desejava escrever!

Depois das férias, em sua sexta narrativa profissional, abordou “O retorno à sala de aula... Um turbilhão de emoções, expectativas e angústias”.

Na sétima narrativa, Stella apresenta uma situação mal sucedida, que nomeou de “E ‘Os problemas da família Gorgonzola’ se tornaram os nossos problemas...”.

Achei interessante, quando recebi a oitava e última narrativa nomeada: “Uma intervenção didática com “O pirulito do pato”... Como a experiência do curso de “Narrativas” auxiliou no processo de ensino do conceito de fração”. Nesta, ela aborda as contribuições dos colegas para tratar de um conteúdo sobre o qual tinha dificuldade em entender; portanto, em ensinar.

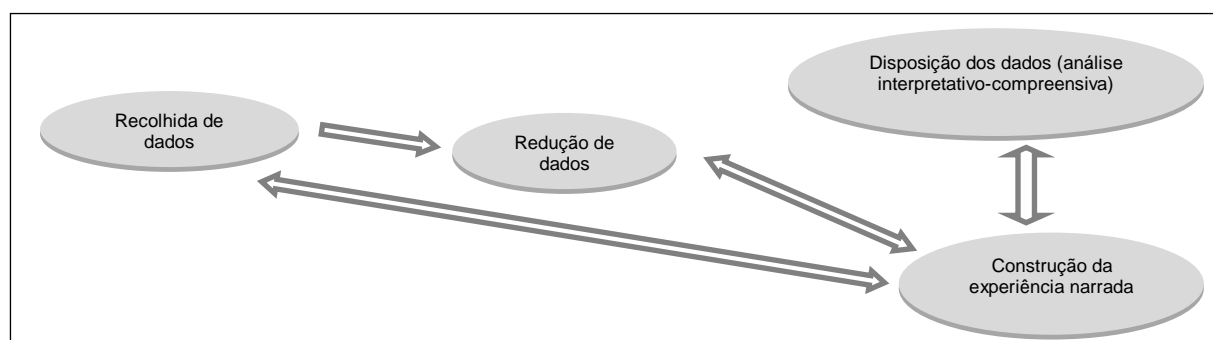
Todo esse processo foi importante para a tese que defendo, por acreditar que as experiências vividas e narradas por futuros professores, em uma comunidade de aprendizagem, que integra professores iniciantes em interação colaborativa,

desencadeiam/atribuem novos sentidos às próprias experiências, a fim de fortalecer o processo de ensinar e adquirir maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professora. Desse modo, para a análise das narrativas autobiográficas profissionais de Stella, tendo como foco “o curso de extensão *online* - 2013 e o início de carreira”, partirei das modalidades de Josso (2004), que são:

- a) ter experiências: aqui se enquadram as vivências de Stella sobre acontecimentos que ocorreram durante o curso de extensão *online* - 2013 e se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) fazer experiência: nesta esfera, vou explorar as vivências de situações e acontecimentos que Stella criou a partir do curso de extensão *online* - 2013, para fazer experiências;
- c) pensar sobre as experiências: apresentarei aqui as experiências que Stella compartilha as quais evidenciam aquelas que ela experienciou no curso de extensão *online* - 2013 sem procurá-las e aquelas que ela mesma criou.

A análise de dados qualitativos é um processo singular e criativo, em que as habilidades e tarefas próprias de todo processo analítico precisam unir outras de caráter especial. De certo modo, a análise de dados, nesse contexto, é mais uma arte do que uma técnica, apesar de não existir um modo único de se finalizar a análise. Segundo Miles e Huberman (1994, p. 12 apud RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999, p. 205), todas essas ações presentes em um processo de análise de dados podem resumir-se em três tarefas básicas, estreitamente relacionadas: redução da informação, disposição ou apresentação da mesma, obtenção de resultados e verificação de conclusões (Figura 3).

Figura 1- Tarefas implicadas na análise de dados.



Fonte: Elaborada com base em Miles e Huberman (1994, p.12 apud RODRÍGUEZ, GIL; GARCÍA, 1999, p. 206).

Comumente, a análise de dados qualitativos comporta a segmentação em elementos singulares. O conceito de análise nos remete à ideia de separação ou decodificação de um todo em suas partes e, assim, reconstruir o todo. Parafraçando Bolívar (2014), a investigação (auto)biográfica, mais que recolher, recontar e representar relatos, requer uma escuta atenta desta investigadora, já que estou situada entre minhas próprias experiências, as narrativas elaboradas pelos participantes desta pesquisa e o esforço em dar sentido ao vivido/recolhido.

Para Clandinin e Connelly (2011, p.51, grifos dos autores), contar uma história pode ser difícil, porém recontar essa história pode ser ainda mais difícil, por haver um processo reflexivo entre viver, contar, reviver e recontar histórias.

Eles explicitam, ainda, que

[...] como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo entremeio. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar das suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quanto partimos. Suas vidas continuam (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.99-100).

Assim, opto pela metodologia interpretativo-hermenêutica, pela qual cada parte adquire seu significado em função do todo e, deste modo, o informe da investigação como totalidade (do que foi colhido) depende – por sua vez – do significado de cada parte. Desta forma, as narrativas autobiográficas construídas e coletadas nesta investigação, no que se refere à escrita de narrativas da trajetória de escolarização, sobre processo de formação das futuras professoras e, ainda, sobre a indução à docência de Stella, foram organizadas a partir da “fase de compreensão e de interpretação das narrativas”, conforme transcreve Josso (2004, p.90).

Neste caminho, os dados configuram-se

[...] como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências (SOUZA, 2014, p.43).

De acordo com o autor, a análise interpretativo-compreensiva das narrativas busca demonstrar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação, numa perspectiva colaborativa, em que seus objetivos e o processo de investigação-formação se centram em perceber as regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais e/ou escritas, partindo sempre da singularidade das

histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos participantes dos processos de pesquisa e/ou formação.

Para a análise interpretativo-compreensiva das narrativas escritas e orais, buscarei entender o relato de cada autora sobre suas experiências vividas e lembranças que se tornaram públicas, a fim de apreender marcas que evidenciam a constituição da identidade docente e, posteriormente, a inserção profissional da professora iniciante. Para tanto, a análise das narrativas autobiográficas, num primeiro momento, será organizada e apresentada tendo como foco central os “indícios de constituição da identidade docente das licenciandas”, desdobrados nos seguintes eixos: indícios de constituição da imagem docente; primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda; construção dos conhecimentos sobre o ensino e experiências relatadas e, por fim, aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*, conforme mencionado anteriormente.

No segundo momento, a análise recairá sobre o foco central: “o curso de extensão *online* - 2013 e o início de carreira”, tendo como eixos as modalidades já apresentadas por Josso (2004): ter experiências; fazer experiência e pensar sobre as experiências. Nesta segunda etapa, serão apresentadas as contribuições das narrativas autobiográficas profissionais para constituição da identidade docente na perspectiva de Stella, em seu primeiro ano de docência.

Neste processo de análise da constituição da identidade docente, será importante recorrer a alguns conceitos trazidos pela literatura e que balizaram o referencial teórico desta temática. Assim, vale aprofundar o entendimento sobre o conceito identidade já que, pelo constatado no primeiro estudo³³ da temática, a compreensão do significado da identidade é complexo e paradoxal.

³³ Quando realizei a dissertação, busquei conhecer e compreender o ingresso do acadêmico ao Curso de Licenciatura em Matemática, levantando, assim, suas expectativas, suas análises e percepções, cunhadas em sua escrita nos memoriais que elaboram no decorrer do Curso, evidenciando o movimento do processo formativo sobre a identidade docente.

*Fiação é o processo de produção de fios a partir de fibras.
Fios esses que, quando entrelaçados, dão origem às mais diversas
tramas.*

*No nosso caso, as palavras são as fibras e as usamos para fiar
diversas tramas.*

*A Roda Fiandeira pouco a pouco vai se constituindo e saindo do
papel, enquanto colocamos as palavras (também) no papel, nas
telas de um computador, nos olhos de alunos, na cabeça dos
professores, nos anúncios, relatórios e em todos os outros suportes
em que ela puder gerar alguma transformação.*

*Nossos fios são a Arte, a Educação e a Comunicação e é por meio
deles que vamos tecendo palavras e nos tornando fiadores de
conhecimento, ideias e sonhos. “Edi Fonseca”*



Fonte: Doca (2015)

3 PROCESSOS FORMATIVOS: FIANDO E TECENDO A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Sigo formando fio, fazendo meadas, enrolando novelo e costurando e bordando com novos pontos, tecendo... tecendo e cosendo meu *patchwork quilt*. Fio a fio fui buscando entender os teóricos que discutem o conceito de identidade, pois as abordagens empregadas por diferentes autores refletem a complexidade e a diversidade teórica e metodológica do que se entende por identidade. Esses caminhos são importantes à fiandeira que busca compreender os processos de constituição da identidade docente e profissional, tendo as escritas de si como práticas de formação. A identidade docente é compreendida, nesta pesquisa, como movimento de tensão permanente da interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais que principiam, mas, dentro de um *continuum*, já que a construção da identidade profissional é movimento, é metamorfose. De laçada a laçada, a compreensão dos indícios do processo identitário do professor vai sendo entrelaçada não como um elemento adquirido e, muito menos, uma propriedade ou um produto, porém compreendendo a identidade docente como lugar de lutas e de conflitos, sendo urdido com várias cores e espessuras o processo de vir a ser professor, já que há diversas maneiras de ser, de estar e de assumir a profissão. Compondo com novos desenhos a inserção do jovem professor ao início da carreira, constrói-se o entendimento de um momento marcado por desafios, conflitos de crenças e dificuldades de transição, de passagem de aluno a professor, que envolve o ensinar e o aprender a ensinar e desenvolver sua identidade profissional (individual e coletiva), tracejada, esboçada e entrelaçada em aprendizagem em grupo, tendo apoio e colaboração, visando reduzir a sensação de isolamento, cerzindo um processo coerente, evolutivo, contínuo, sem um fim estabelecido *a priori* e, assim, vai à busca de elementos para seu próprio *patchwork quilt*.

3.1 Constituição da Identidade Docente: as histórias de vida em ponto relevo

Estudar a constituição identitária das futuras professoras, suas histórias de escolarização e formação, é fundamental para a compreensão do processo de vir a ser professor, pois a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura;

ela é construída ao longo da vida, incluindo a formação. Isso porque os sujeitos, ao entrarem no processo de formação, trazem consigo várias experiências que não podem ser descartadas da sua história.

Segundo Moita (2000, p.114), “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Partindo do entendimento de que ninguém se forma no vazio e que o acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história, compreendendo o modo singular do seu agir, reagir e interagir com os seus contextos. Posto isso, um percurso de vida é, também, um percurso de formação.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2000, p.115).

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

Não deixa de ser um processo complexo que requer tempo, ou seja, o tempo permite refazer identidades, para acomodar inovações e assimilar mudanças (NÓVOA, 2000).

Para Marcelo (2009b), a identidade docente se constitui como uma interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais, no caso dos futuros professores em suas primeiras experiências profissionais. Segundo o autor, a identidade é construída e transmitida. Afirma o autor:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009b, p.112)

A identidade, portanto, não é algo que se possua, mas algo que se desenvolve ao longo do tempo. É importante frisar que o que somos é algo que forma e se transforma. Mas, quem somos nós?

Constatarei, com Leite (1997, p.305, grifo do autor), que

A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou, segundo a frase muito feliz de Ichheiser, 'os outros são nossos espelhos'.

Levy e Manfredo (2014, p.253) chamam a atenção, esclarecendo que o diálogo existente entre contradição e complementaridade é fenômeno que indica complexidade. “A identidade da pessoa é uma só, todavia é composta por duas dimensões contraditórias e complementares: (i) a subjetiva ('como EU me vejo') e (ii) a objetiva ('como sou visto pelo OUTRO')”.

Vou constatando que o conceito de identidade tem sido empregado por diferentes autores e reflete, assim, a complexidade e a diversidade teórica e metodológica dessa temática. Desse modo, sinto haver necessidade de aprofundar meu entendimento sobre o conceito identidade, algo que venho construindo desde 2011, quando início o mestrado de educação.

Sendo assim, aproximo-me, brevemente, dos conceitos de alguns dos autores que versam sobre identidade a fim de aprofundar meu olhar em cada uma dessas correntes teóricas. Com Placo e Souza (2010)³⁴ e Faria e Souza (2011)³⁵, verifico que, de modo geral, é possível identificar como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente.

A partir dessas duas pesquisas, constato que o aporte teórico presente nas Dissertações e Teses está ancorado na psicologia, notoriamente, na teoria desenvolvida por Ciampa (1986) e na de alguns de seus seguidores. Já na área da sociologia, encontram-se as teorias de Dubar (1998; 2005), baseadas na vertente da sociologia do trabalho, e de Bauman (2005) e Hall (2006) que adotam a perspectiva da pós-modernidade.

Incluirei, numa breve retrospectiva, além de Ciampa (2001) e Dubar (2005), as ideias de Larrosa (2004, 2010). Larrosa (1996) desenvolve sua teoria na óptica da

³⁴ O levantamento das autoras se deu no Banco de dados da CAPES, entre 2007 e 2008. A partir dos descritores identidade e professores, as pesquisadoras encontraram sete dissertações e seis teses.

³⁵ No levantamento desses pesquisadores, também no banco de dados da CAPES, com os descritores identidade e formação de professores, compreendendo os anos 2007 a 2009, as autoras selecionaram cinco dissertações e cinco teses e incluíram na leitura dos dados uma tese datada de 2003.

Filosofia da Educação, dentro dos estudos da Filosofia da Linguagem³⁶, tendo como objeto de estudo as práticas educativas nas quais se “produz ou se transforma experiências que as pessoas têm de si mesmo” (SCHOLZE, 2005, p.33).

A inserção de tal autor se justifica, pois o mesmo contribui para conceituar as narrativas de si e as experiências pessoais. Segundo ele, o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossas identidades, pois os sujeitos se constituem pela linguagem.

Tendo em conta que minha tese foi se desenvolvendo a partir da compreensão de que as experiências vividas e narradas por futuras professoras, em uma comunidade de aprendizagem, a qual integra professores iniciantes em interação colaborativa, desencadeiam/atribuem novos sentidos às próprias experiências, a fim de fortalecer o processo de ensinar e adquirir maior consciência do seu trabalho e da sua identidade profissional.

É importante esclarecer que essas diferentes perspectivas me permitem avançar na reflexão sobre os processos de constituição das futuras professoras. Não pretendo trabalhar com as categorias das teorias desses autores, mas a compreensão dessas diferentes abordagens será importante para analisar os indícios constitutivos do vir a ser professor.

Faria e Souza (2011, p.41) creem que “[...] a articulação entre esses autores permitiria uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos no movimento de se tornar professor”.

Ciampa (2001)³⁷, sob a óptica materialista dialética, busca entender a complexa teia que constitui a identidade de um sujeito. Na perspectiva desse autor, a identidade assume um caráter dinâmico e seu movimento presume uma personagem. A personagem, em questão, nada mais é que a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura e de fundamental importância na construção identitária.

³⁶Larrosa, ao estabelecer uma reflexão sobre a relação da escrita de si, segue a perspectiva do Humanismo, desenvolvida por Heidegger ao longo de sua obra através de uma abordagem dentro dos estudos da Filosofia da Linguagem que tem como paradigma a condição humana pela linguagem (SCHOLZE, 2007, p. 139).

³⁷ Ele apresenta ricas contribuições a partir da história do poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, analisando o trajeto de Severino ao tentar explicar quem ele é e afirma que sua identidade transcende sua individualização. Em sua pesquisa, a partir da personagem real que recebe o nome de Severina, mostra que a Severina-de-hoje contém a Severina-de-amanhã e que, na sua caminhada constitutiva, “há um ser humano em constante transformação. Há as Severinas-de-amanhã. Há a metamorfose” (CIAMPA, 2001, p.121).

De acordo com Ciampa (2001, p.64), “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Para ele, os aspectos dialéticos e contraditórios possuem uma intrincada rede de representações que permeiam todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade.

Nessa direção, identidade é metamorfose e denomina-se metamorfose a superação da identidade pressuposta. Nas palavras do autor, “Se identidade é identidade de pensar a ser, a resposta posta que buscamos é uma resposta sempre vazia, como um salto, pois é metamorfose” (CIAMPA, 2001, p.241).

Dubar (2005), ao estudar identidade, compreende que, ao generalizar, o sujeito identifica-se com aspectos comuns presentes em um grupo, e o que ele chama de identidade é pertença. E, ao trazer a reflexão da abordagem sociológica da noção da identidade, enfatiza ser necessário reestabelecer a relação identidade para si/identidade e para outro, ao interior do processo comum que a torna possível, constituindo-se o processo de socialização. “Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (DUBAR, 2005, p.136, grifos do autor).

Nesse sentido, para Dubar (2005), tal entendimento vai além ou se diferencia das noções de grupo, classe ou categoria utilizadas em uma perspectiva macrossocial, ou das noções de papel e de *status*, pois busca introduzir a dimensão da subjetividade vivida e psíquica no cerne da análise sociológica.

Ainda segundo Dubar (2005, p.135), “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Esse sociólogo assegura que a identidade humana não é dada no nascimento, ela é construída na infância e, a partir desse período, vai sendo reconstruída no decorrer da vida. Uma pessoa não se constrói solitariamente, ela depende dos juízos dos outros, de suas próprias orientações e autodefinições.

De acordo com o autor, a identidade é como o resultado do processo de socialização, que abarca o encontro de processos relacionais (o sujeito é analisado

pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos do sujeito).

Resumindo, os processos relacional e biográfico convergem para a constituição das identidades. A identidade social de Dubar (1997) é marcada pela dualidade entre esses dois processos, sendo que a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade, conforme constataram Faria e Souza (2011).

Nessa direção, Alfonsi e Placo (2013, p.64) esclarecem que “esses dois processos, relacional e biográfico, estarão sempre juntos, mas, em ambos, o indivíduo, como ator, estará presente; é um movimento de ir e vir. É esse movimento que precisa ser observado, pois a constituição da identidade não está somente no relacional ou no biográfico, mas sim na interação dos dois”.

Pelo que constatei, o entendimento do significado da identidade é complexo e paradoxal. Acredito que esses autores irão colaborar na análise que empreenderei acerca da compreensão dos indícios da construção da identidade docente.

Desse modo, entendo como Placco e Souza (2010) que o processo de formação dos aprendizes e de suas identidades como movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem (PLACCO; SOUZA, 2010, p.93-94).

Portanto, parto do pressuposto de que as experiências narradas pelas futuras professoras em suas trajetórias de escolarização e formação são importantes para compreensão dos processos que colaboram para a constituição da identidade docente.

Tal como Larrosa (2004), considero que nossa vida está constituída pelo que nos atravessa e por nossas experiências. Como nos adverte o autor, pelo que acontece conosco, pelas nossas experiências, isto é, o tempo de nossas vidas está constituído pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências. Passar pela experiência é sair transformado dela. Porém, é preciso considerar que a interpretação da experiência pressupõe uma articulação temporal.

Em seu entendimento, “a partir desta prática, pode-se pensar a relação entre essa misteriosa entidade que é o sujeito (o sujeito da autoconsciência, mas também o sujeito da intersubjetividade: o sujeito pessoal, mas também o sujeito social, o sujeito histórico, o sujeito cultural, etc.) [...]” (LARROSA, 2004, p.12).

Para ele, o ser humano é um ser que interpreta a si mesmo e, para essa autointerpretação, utiliza formas narrativas. É contando suas próprias histórias que o sujeito dá a si mesmo uma identidade. Obviamente, essa descrição identitária depende das histórias que são contadas.

Segundo Larrosa (2004, p.17), “não é um acontecimento entre uma série discreta de acontecimentos, senão um acontecimento no curso da vida”. Acredita, então, ser na história de nossas vidas que os acontecimentos assumem uma ordem e um sentido. Como também é numa trama que construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade, ao longo dos acontecimentos da nossa vida.

Recordei-me de Nóvoa (2000), ao afirmar que a identidade não é um elemento adquirido, assim como não é uma propriedade ou um produto. A identidade é, segundo ele, um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras diversas de ser e de estar na profissão. “Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p.16).

A formação interfere na constituição da identidade profissional e no processo de vir a ser docente; conseqüentemente, na constituição da identidade profissional. Sendo assim, faz-se necessário caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho e isso implica pensar seu desdobramento na constituição de identidade profissional, pensada e articulada, envolvendo teoria, prática e conhecimentos adquiridos na academia e pela experiência vivenciada nos momentos em que vai vivenciar a docência nas escolas ou em outros espaços, assim como os presentes, nas histórias de vida de cada aprendiz.

Pimenta (1996, p.76) corrobora essa discussão, quando afirma que “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no curso de didática [de formação de professores] que se propõe a mediar o processo de construção de identidade de futuros professores”.

Portanto, é preciso romper com a ideia de que a universidade seria o lugar privilegiado de produção de conhecimento, possibilitando a resignificação de práticas e experiências pedagógicas que transponham as formas hegemônicas de formação docente, pautas na lógica da aplicação, inspirando novas práticas de produção e socialização de conhecimentos que reconhecem os futuros professores como coparticipantes de tais processos de formação.

O estudo de Araújo (2014, p.167) demonstra a importância da

escrita de si, em seus vários suportes, seja através da produção do memorial de formação, de biografias educativas, de relato de experiências, diários de bordo, crônicas, [narrativas de formação, narrativas profissionais] dentre outras, tem se configurado para nós como caminhos [...] férteis nesse propósito de pensar a escola e a formação docente numa perspectiva dialógica. A experiência tem sido reconhecida por nós como lugar de produção de saber e de aprendizagem.

Sendo assim, chamo a responsabilidade das instituições formadoras, pois creio que convém pensar a construção de novos processos formativos, perpassando os caminhos já percorridos para a reestruturação do trabalho docente, visando à reflexão sobre a ação pedagógica, levando em consideração a história de vida, principalmente, a história escolar, pois a identidade docente se desenvolve ao longo da vida.

Apoio-me em Alarcão (1997), quando reconhece que a formação profissional de professores, por um lado, tem de ser essencialmente formativa e não meramente informativa. Uma formação que se realiza por meio de percursos diferenciados, de acordo com as pessoas que delas são sujeitos e objetos e os contextos em que ocorrem, envolvendo níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos, que lhes permitam desenvolver a autonomia e a responsabilidade para desempenhar seus deveres de cidadão e dos direitos que lhes são conferidos, tendo por premissa a necessidade de mudança e de uma sociedade cada vez mais desenvolvida. Nas palavras da autora, “cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que cada contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (ALARCÃO, 1997, p.7).

Neste sentido, aprofundo meu olhar ao debate em torno das questões sobre formação inicial de professores do Ensino Fundamental, em especial, das que abarcam o processo de vir a ser professor.

3.2 Formação inicial e seus desdobramentos: várias cores e espessuras do processo de vir a ser professor

Algumas inquietações vêm me acompanhando ao longo da carreira docente e creio ser importante retomá-las, no sentido de compreender a tão complexa

transposição de discente a docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Creio que a formação inicial é uma temática que desperta interesse de muitos teóricos deste campo de estudo.

Flores (2015) retrata que um grande número de investigadores, ao longo das últimas décadas, tem se centrado na investigação sobre processo de aprender a ensinar, no sentido de compreender a passagem de aluno a professor e de professor principiante a professor experiente. De acordo com a autora, “aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática” (FLORES, 2015, p.139).

Segundo ela, tais estudos sugerem que a influência dos cursos de formação inicial pode oportunizar “um maior enfoque nas oportunidades para o futuro professor experienciar e refletir sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente” (FLORES, 2015, p.144-145).

De acordo com Ghedin (2014), é preciso superar alguns modelos de formação; superar modelos mentais de conhecimento e, assim, redesenhar outras formas de representação mental que possibilitem melhor compreensão da atividade educativa e respondam à realidade da sociedade contemporânea. Retratou que a Universidade, enquanto lugar da vanguarda e lócus privilegiado da formação inicial, precisa ser responsável por experiências inovadoras e que não pode ter medo de errar. Para o pesquisador, “a experiência que fica é aquela que supera a tradição justamente porque a consolida”.

Mizukami (2005-2006) compreende que tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras. De acordo com a pesquisadora, dependendo da concepção que se tem de processo de formação de professores, vai influir nas relações entre esses dois tipos de instituição.

De um lado, há o modelo que tem orientado grande parte dos programas de formação, o qual assume a hierarquização das disciplinas em fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino, própria da racionalidade técnica. Sob tal perspectiva, “competiria à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido” (MIZUKAMI, 2005-2006, p.3).

Nessa direção, o modelo da racionalidade técnica indica que a formação inicial é o “momento por excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação” (MIZUKAMI et al., 2003, p.19).

Pérez Gómez (1992) lembra que se trata de uma concepção epistemológica, herdada do positivismo, prevalecido no século XX que serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral, especialmente dos professores.

Ao discorrer sobre esse paradigma, Diniz-Pereira (2014) reforça o entendimento de que, no modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que, rigorosamente, coloca em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.

Por outro lado, no paradigma da racionalidade prática, considera-se que os domínios da teoria e da prática se entrelaçam nos diversos momentos da formação profissional e, ainda, ao longo da carreira docente. Neste modelo, segundo Mizukami (2005-2006), a universidade e as escolas estariam envolvidas, mutuamente, com os domínios da teoria e da prática. De acordo com a pesquisadora, “Boa parte das discussões sobre aprendizagem da docência e das tentativas de implementação de novos referenciais para os cursos de formação tem-se orientado atualmente por essa segunda tendência” (MIZUKAMI, 2005-2006, p.4).

Diniz-Pereira (2014) destaca que os modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir da perspectiva do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX. Enfatiza, ainda, que o “trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.37).

Nessa direção, apesar das diferenças destas abordagens, nelas, estão implícitos “o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102).

As discussões atuais que envolvem a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão que abrange conhecimento teórico e prático, caracterizada pela incerteza e brevidade de suas ações e, além disso, que valorize a aprendizagem ao longo da carreira. Para tanto, “se requer que prestemos atenção ao que se denominou ‘aprendizagem da prática’” (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.67, grifo dos autores).

Em seu texto, Diniz-Pereira (2014) traz um terceiro modelo, baseado na racionalidade crítica. Tomando como referência os autores Carr e Kemis (1986), Diniz-Pereira (2014) retrata que, em uma ciência da educação crítica, a pesquisa não se centra sobre ou a respeito de educação, mas, sim, em uma pesquisa na e para a educação.

Ao apresentar as diferenças entre os diferentes paradigmas da formação de professores, Diniz-Pereira (2014) destaca que, no modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Embora alguns modelos, dentro da visão técnica e prática, também concebam o professor como alguém que levanta problemas, o autor acredita que tais modelos não compartilham o mesmo olhar sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. “Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto”, argumenta Diniz-Pereira (2014, p.40).

A intenção de dialogar com esses autores se apresenta, pois acredito que o desafio dos cursos de formação de professores se centre na busca de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente, baseadas no modelo da racionalidade técnica e de assegurar, aos futuros docentes, a base reflexiva e atuação profissional.

Para Souza (2012), o papel da formação inicial é propiciar um cabedal teórico-prático que possibilite e impulse a aprendizagem ao longo da carreira, favorecendo o desenvolvimento profissional crítico-reflexivo, em que o docente seja investigador de sua prática e que os conhecimentos sobre o ensino³⁸ lhe autorizem lidar com a complexidade e as características específicas da docência.

Desse modo, estar em formação impele, ao aprendiz, um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os seus percursos e projetos idealizados, com vistas à construção de uma identidade que, igualmente, é uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992, p.25) apoia-se em Domincé (1986) para realçar que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”.

³⁸ Ver Shulman (2005).

Segundo Moita (2000), a construção de si próprio é sua formação. Assim, “o processo de formação pode assim considerar-se dinâmica em que vai construindo a identidade da pessoa”, sugere Moita (2000, p.115). Processo esse abrangente, em que cada sujeito se reconhece ao longo da sua história e interação, forma-se e se transforma.

É evidente a necessidade de que a formação estimule o desenvolvimento profissional dos docentes que tomam como referência as aprendizagens mais autônomas e as dimensões coletivas, promovendo “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.27).

Para Zeichner (2008), os cursos de licenciaturas não privilegiam, em seu percurso formativo, o ensino reflexivo, com intuito de tornar os alunos, em processo de formação, mais conscientes das dimensões moral e ética do ensino. Nos estudos realizados por esse autor, os acadêmicos não se importavam com o modo pelo qual os currículos eram elaborados; eles apenas os seguiam. Assim, concebiam o ensino como um mero processo técnico deslocado das atividades morais ou éticas.

Um dos resultados dessas pesquisas, relata Zeichner (2008), foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados em passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se o que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática.

Se a proposta do autor é utilizar a reflexão como meio de quebrar o ciclo de reprodução do *status quo* na busca por justiça social, um modelo de formação não pode se reduzir a espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Neste sentido, a formação deve incorporar os conceitos de cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional e prática reflexiva de ensino. Assim, o futuro professor aprende na ação e reflete sobre ela, cujo posicionamento positivo tem implicações decisivas sobre seus processos de aprendizagens e desenvolvimento profissional.

A análise desta temática coloca em evidência, novamente, a contribuição da reflexão, levando em consideração os seus diversos usos e referenciais. Desse

modo, a reflexão, quanto ao processo de formação, é assumida, nesta tese, enquanto “orientação conceitual e fonte de aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2005-2006, p.5). A autora entende que a reflexão é uma orientação conceitual que comporta distintas variações, tais quais: a ênfase nos conteúdos específicos e nas experiências pessoais, assim como potencializadoras de aprendizagem profissional.

Mizukami et al. (2003), ao tratarem desta temática, explicitam, por meio de Valli (1992), que somente um paradigma reflexivo tem o poder de integrar vários componentes do ensino: os professores reflexivos baseiam-se em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Segundo Valli (1992), explicitam as autoras, outra vantagem seria o fato de a reflexão não ser uma disposição natural. Caso não haja o compromisso explícito com a reflexão, esta, provavelmente, seria esporádica ou superficial.

Mas é importante salientar que a reflexão por si não garante aprendizagens; faz-se necessário considerar que a aprendizagem docente ocorre por meio da prática profissional, do contexto da sala de aula, na interação com os pares, com os formadores, os especialistas, isto é, em todos os espaços, tempos e contextos favoráveis à aquisição, (re)produção, desenvolvimento, revitalização, atualização e (re)significação de conhecimentos sobre o ensino que, de fato, são mobilizados na prática docente.

Para Pérez Gómez (1992, p.103), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenário político”.

Portanto, é necessário que as experiências estejam atreladas ao processo de reflexão, que possibilitem acoplar aspectos procedimentais sobre as atividades pedagógicas, no caso dos licenciandos, nas quais realizam suas primeiras experiências profissionais, além dos condicionantes sociais, culturais e políticos que envolvem o ensino e a escolarização.

O processo reflexivo potencializado pelas narrativas durante o período de formação inicial indica que a reflexão perpassa pelo conteúdo a ser ensinado, suas representações e a definição de objetivos e estratégias de ensino. “Para que sejam construídos os saberes necessários à efetiva ação docente, há necessidade de que esse conjunto de diferentes ordens seja afinado em uma ação educativa que

envolve a relação pedagógica entre professores e alunos” (OLIVIERA, 2011a, p.235).

Não se pode negar que, por se tratar de uma atuação profissional complexa, a formação docente – inicial ou contínua –, em termos de aquisição de conteúdo específico, perpassa o como ensinar, pois a formação deve ajudar o sujeito a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações.

Para Imbernón (2011), a formação precisa assumir um papel que transcenda a visão de um ensino técnico, como mera transmissão de um conhecimento acabado e formal. É preciso incorporar a ideia de um conhecimento em construção e não imutável, para que os aprendizes aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza, levando em consideração a possibilidade de criarem espaços de participação, reflexão e formação que lhes permitam um processo constante de autoavaliação a reorientar seus trabalhos.

Diante do exposto, fica uma inquietude: Como se apresenta a formação de professores para a Educação Básica no contexto brasileiro?

A análise empreendida por Gatti (2010), ao considerar as questões relativas às licenciaturas, a partir de pesquisas³⁹ por ela coordenadas sobre a formação dos docentes, traz, à discussão, dados sobre as condições de oferta desses cursos, suas características, as características dos licenciandos e suas condições de profissionalidade.

A pesquisadora assegura que a formação panorâmica, geralmente encontrada nos currículos, não permite, ao futuro professor, planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Afirma ela que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (GATTI, 2010, p.1371).

Nos dados trazidos por Gatti (2010), os que tratam, especificamente, dos cursos de Pedagogia apontam que se pode inferir ser reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação dos futuros professores nas escolas e nas salas de aula. O estudo alerta que a relação teoria-prática, enquanto proposta nos documentos legais e nas discussões da área, similarmente, mostra-se comprometida desde sua base formativa.

³⁹ Conferir Gatti et al., 2008, v. 1 e 2; Gatti e Nunes, 2009 e Gatti e Barretto, 2009.

Nesse cenário, foi observado, nas ementas, um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, dando destaque a tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização, sendo que a escola, como instituição social e de ensino, torna-se “elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p.1373).

Tais resultados são preocupantes quando se pensa na formação inicial. Embora não seja a única, ela é fundamental para a aprendizagem da docência.

No estado da arte em que se analisam as políticas de formação inicial de professores, Gatti, Barretto e André (2011) consideram o papel da escola nas sociedades contemporâneas, conseqüentemente, o papel dos professores nesse contexto. Desse modo, assumem que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, do mesmo modo formando e propiciando o desenvolvimento dos aprendizes, pois postulam que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não haverá, na verdade, condição de formação de valores e de exercício de cidadania, quanto à autonomia e à responsabilidade social. Neste ínterim, a formação inicial de docente tem grande importância, uma vez que concebe “as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.89).

De acordo com essas pesquisadoras, a relação entre teorias e práticas, apontada como necessária nas “normatizações políticas sobre a formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL. MEC/CNE, 2002), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.89).

Alertam as autoras que, na formação inicial, não se incluem referências a experiências do exercício profissional e dos aprendizes, já que sua função seria justamente a de orientar a aquisição da experiência desejável para o ensino.

Embora as normas vigentes no Brasil estabeleçam espaços, nas licenciaturas, para o tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria, a esse propósito, tais ambientes não são utilizados, de fato, nas instituições formadoras, perdendo-se a oportunidade de fundir “conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências

vividas em situações escolares na educação básica”, elucidam Gatti, Barretto e André (2011, p.91).

É preciso considerar que as mudanças sociais no cenário nacional e internacional desafiam a sociedade e a educação, apontando, ainda, possíveis alterações nos processos de formação e desenvolvimento profissional do futuro docente “na profissão de ensinar e fazer aprender” (ANASTASIOU, 2013, p.11).

Todavia, as discussões apontam que não se trata de formação centrada no saber ou no fazer, mas em processos voltados para o desenvolvimento humano, a capacidade de enfrentamento da diversidade e a complexidade do mundo, com suas contradições e seus desafios. Isso significa uma mudança do olhar em relação à Educação Superior na formação de professores e envolve atitudes críticas dos sujeitos e compromisso com o coletivo. Sob esse aspecto, o conhecimento da realidade escolar configura-se de maior importância para a inserção do futuro professor nos problemas da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, o processo para tornar-se professor deve estar vinculado às instituições de ensino, embora o processo de formação aconteça em diferentes lugares, meios e formas e se trata, de acordo com Marcelo e Pryjma (2013), “de um processo de socialização, que para tanto, necessita do outro como elemento construtivo”.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores ignora, muitas vezes, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se. Conseqüentemente, não compreende que a lógica da atividade educativa, às vezes, não coincide com as dinâmicas próprias da formação. E, também, não valoriza a articulação entre a formação e os projetos das escolas.

Segundo o autor, não assumindo tais quesitos, faz-se com que a formação deixe de priorizar o eixo desenvolvimento profissional dos professores, em sua dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Reali e Reyes (2009) lembram que, tornar-se professor, tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida toda. Para as autoras, esse pressuposto supera a visão que preconiza ser a formação docente centralizada na formação inicial e que o acúmulo de conhecimentos teóricos prévios beneficia o exercício posterior da prática, em que a atividade profissional, neste último caso, “é compreendida como a resolução de problemas por meio da

aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos”, fomentam Reali e Reyes (2009, p.11).

Tomando como referência tal argumento, faz-se necessário que o licenciando esteja apto para enfrentar situações adversas no cotidiano escolar, já que a formação concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação, não tem sido suficiente para sua futura atuação profissional. É importante considerar que, como aprendiz, o futuro professor,

[...] – ao participar de um processo de formação inicial – traz consigo conhecimentos e experiências prévias sociais e específicas que de algum modo vão influenciar as novas aprendizagens. Ademais, de um lado, compreende-se que a aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo em lugar de se dar em momentos isolados e, de outro, que a aprendizagem ativa exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas compreensões da parte desse [futuro] profissional. Há também indicações sobre a importância de os [futuros] professores refletirem sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar as aprendizagens [...] [dos] alunos, tanto para compreender melhor como isso pode ocorrer como também para redirecionar suas ações pedagógicas, entre outras possibilidades (REALI, REYES, 2009, p.12).

Oliveira (2011b) alerta que a aprendizagem do professor é situada na prática, incluindo a instrução em sala de aula e envolve, ainda, o planejamento, a reestruturação de aulas, a avaliação, a colaboração com colegas.

De um modo geral, as instituições formadoras de professores têm objetivado formar profissionais competentes que sejam capazes de ensinar bem a todos seus alunos. No entanto, é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não considerando tal formação deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade. “É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.32).

Conforme apontamos anteriormente, um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo. De maneira genérica, podemos dizer que a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, na atuação como professores, ensinando aos alunos. “Trata-se, portanto, de um conjunto de processos que envolve conhecimentos

teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais” (REALI, REYES, 2009, p.13).

Fica evidente que a aprendizagem da profissão docente não se restringe a uma fase específica, apesar de existirem períodos que marcam, significativamente, os percursos formativos e profissionais do professor.

Diante do exposto, as práticas educativas, anteriores à formação acadêmica, vivenciadas e experienciadas pelos futuros professores, na Educação Básica, são fontes importantes de sua formação. O percurso de sua escolarização oportuniza um contato direto deles com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de sua futura prática profissional. Desse modo, as experiências escolares desse aspirante a professor, enquanto aluno, nos diversos níveis de ensino, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição de sua identidade docente e um modo especial de se tornar e ser professor.

Nessas variadas situações vividas pelo futuro professor, ao longo da trajetória escolar, enquanto aluno, são internalizadas a cultura da escola e do ensino, da docência e da profissão docente, constituindo um repertório de conhecimentos, competências, habilidades, incluindo, concepções, crenças, representações, valores, dentre tantos outros rituais que, geralmente, emergirão fortemente no seu modo de ser professor.

Lortie (1975) afirma que os milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, ajudando-os a interpretar as suas experiências na formação. De acordo com o autor, por vezes, essas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças⁴⁰.

Mizukami (2008, p.21, grifo da autora) “acredita que os cursos de formação deveriam considerar as ‘aprendizagens por observação’ dos seus futuros professores como sendo dados importantes e necessários para o processo formativo de mudanças nas teorias pessoais”.

⁴⁰ Marcelo (2009b, p.117) faz referência a Pajares (1992), e colabora com distinção entre conhecimentos e crenças, “deixando claro que as crenças, ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora: ‘o conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, da mesma maneira que se faz diferença entre autoconceito e autoestima, entre conhecimento de si mesmo e sentimento do valor próprio’ (PAJARES, 1992)”.

Outro trabalho que tomo como referência e trazida por Marcelo (2009a) é de Veenman (1988), quando expõe que a fragilidade dos cursos de formação docente reside em uma precária integração da teoria com a prática, afirmando que tal fator pode incidir em maior choque da realidade ao professor ingressante. De acordo com esse pesquisador holandês, o primeiro ano se caracteriza por um processo intenso de aprendizagens, geralmente, do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica da sobrevivência.

A inserção à docência é marcada por fortes dúvidas, tensões, acertos e tantas outras situações que vivencia o iniciante no seu processo de vir a ser professor. Muitos aprendizes de professores, diante de uma realidade tão complexa, pensam em desistir da profissão; geralmente, desconfiam da formação inicial e, conseqüentemente, de sua competência. Aqueles que atravessam este percurso lançam-se ao início da carreira e vão, assim, construindo, de alguma maneira, uma forma de ser e estar na profissão.

Assim, torna-me interessante discutir sobre a inserção à docência, os caminhos do processo de converter-se em professor, abarcando os processos de aprendizagem e de constituição da identidade profissional, como também a admissão na carreira profissional.

3.3 Inserção na docência: novos desenhos com o fio de ações que compõem o ensinar e o aprender a ensinar

Segundo Nóvoa (2009), ao final do século XX, relevantes estudos internacionais alertavam sobre o problema das aprendizagens. De acordo com esse autor, quando se fala de aprendizagens, fala-se, obrigatoriamente, de professores. Nesse cenário, é possível evidenciar o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005, que registra as demandas relacionadas à profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas no âmbito internacional. E retrata que duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção, sendo elas: a diversidade, nas suas múltiplas facetas e a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho.

Nessa óptica, Maués (2011, p.79) enfatiza que “o professor passa a ser o recurso mais importante do estabelecimento escolar, estando, por isso, no centro das preocupações daqueles que visam melhorar a qualidade do ensino”.

Os profissionais que realizaram o trabalho da OCDE (2005) estabeleceram algumas preocupações internacionais em relação aos professores as quais podem ser compartilhadas, mesmo com as diferenças entre os países, e destacaram: a crescente preocupação de que o ensino não seja uma carreira atraente; a inquietação quanto à formação de professores, como as necessidades das escolas e alunos, além da falta de estrutura que permita aos professores iniciantes se integrarem à cultura escolar; a dificuldade em manter bons professores na profissão e, ainda, a prioridade em conseguir que os professores sigam aprendendo ao longo de sua carreira (MAUÉS, 2011; MARCELO, 2009c; VAILLANT, MARCELO, 2012).

Por conseguinte, a aprendizagem da docência vai além da formação inicial, pois o término da mesma não fecha o ciclo da preparação profissional. Vaillant e Marcelo (2012, p.47) apresentam parte do informe da OCDE (2005), expressando que as etapas de formação, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar mais inter-relacionadas para, assim, criarem uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores.

Diante do exposto, fica claro que os processos de mudança social e escolares transformam, no que diz respeito ao professor, a docência, sua formação (inicial e continuada) e, ainda, a valorização que a sociedade faz de seu trabalho. Por conseguinte, os professores são a chave na hora de entender a dinâmica da mudança e de pensar os cenários educativos futuros (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Segundo Vaillant (2007, p.1), “o conceito de mudança social é o elemento central para entender os problemas de identidade que afetam os docentes e os desafios que estes terão que enfrentar”, sobretudo, no início de carreira. Parte-se, assim, do entendimento de que a identidade profissional docente não se inicia automaticamente, ela é resultado da história de vida, marcada fortemente pelas experiências vividas em sua escolarização e formação e que se prolonga ao longo de todo o seu exercício profissional. Desse modo, a identidade docente não surge instintivamente como resultado de um título profissional, como sugere a autora; pelo contrário, é construída, individual e coletivamente, justamente por ser de natureza dinâmica e complexa que congrega a configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (VAILLANT, 2007, 2009).

Portanto, ao considerar a qualidade de ensino atrelada ao trabalho do professor, apresento André (2013), pois a mesma ressalta a necessidade de continuar a investigar questões sobre formação inicial, uma vez que, ainda, necessitamos de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual. E salienta que as pesquisas não podem correr o risco de suggestionar, no senso comum, que os professores são os únicos elementos para se investir a fim de melhorar a qualidade da educação. Além disso, segundo a autora, a centralização de investigação com estas características, de alguma maneira, reforça uma ideia muito simplista e limitada da função do professor.

Segundo ela,

Não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que **deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes**. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes (ANDRÉ, 2013, p.37-37, grifo nosso).

Quando se volta o olhar à inserção⁴¹ dos professores novatos ao ambiente escolar, é preciso considerar que esse período se configura como um momento importante na trajetória profissional docente, já que os professores vão realizar a transição de estudantes a professores (MARCELO, 2009c, p.15).

Em relação ao apoio, Simon (2013) sinaliza que estes jovens professores são os que menos recebem colaboração, quer seja de seus pares, quer seja da instituição escolar, da instituição que os formou ou de qualquer outra instância. “Em sua entrada, divisam o ermo em que se encontram e a solidão vai estabelecendo-se como rotina em suas primeiras práticas” (SIMON, 2013, p.60).

Ao abordar sobre o período de inserção, Vaillant e Marcelo (2012, p.123) retratam que o mesmo pode durar vários anos e é o momento em que o professor principiante irá “desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica”.

⁴¹ Entende-se a inserção profissional docente, a partir de Vaillant e Marcelo (2012), que a compreendem como a transição entre a formação inicial do professor e sua incorporação à carreira docente, isto é, ao mundo do trabalho, enquanto profissional qualificado.

Marcelo (1999), Mizukami *et al.* (2003), Mariano (2006b) adotam a concepção de formação de professores como um processo contínuo, sem um fim estabelecido *a priori*. Nesta concepção do *continuum*, o início da docência é apenas uma das etapas do processo de formação. Contudo, é diferenciada das demais, possuindo características próprias. Marcelo (1999, 2009c), Mariano (2006b), Flores (2009), Marcelo e Vaillant (2013), entre outros, consideram ser nesse momento que há a transição de estudante para professor e esse novato vai vivenciar as várias formas de aprendizagem na docência.

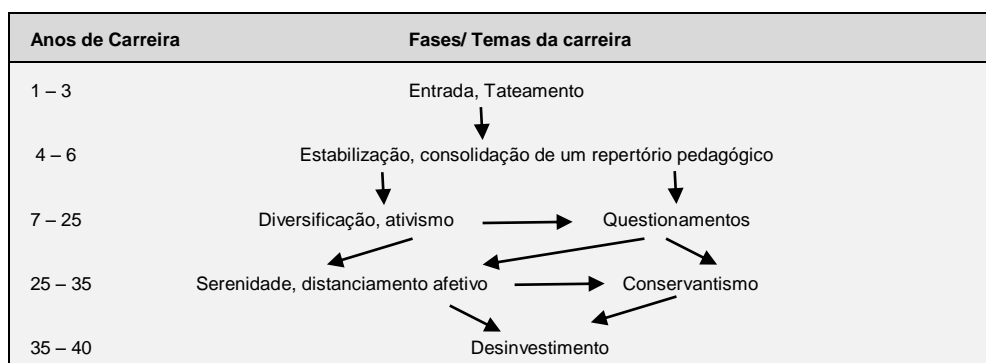
O início da carreira é uma fase importante e difícil na constituição da carreira de professor. Etapa essa distinta e com características próprias, na qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar o docente ao longo de sua carreira.

Marcelo e Vaillant (2013, p.35) reforçam o entendimento de que “se trata de uma construção individual que refere à história do professor e suas características sociais, mas também, de uma construção coletiva derivada do contexto na qual a docência se desenvolve”.

Um trabalho muito referenciado, ao se tratar sobre inserção profissional e início de carreira, é o de Huberman (2000). O autor buscou, na biografia dos professores, elementos para uma caracterização profissional, levando em consideração “as regularidades ou tendências gerais possíveis de se identificar no ciclo vital dos professores e pela variância que ocorre à medida que o docente adquire experiência na profissão”, destacam Ens e Miranda (2013, p.139).

A seguir, apresento o desenho da vida dos professores a fim de facilitar a compreensão daqueles que se interessam pela temática, embora eu vá me concentrar na primeira fase de tal ciclo, ou seja, a entrada na carreira.

Figura 2 - Desenho do ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Para Chackur (2002, p.154), Huberman descreve o ciclo de vida dos professores, a partir de tendências gerais, considerando que a carreira docente comporta etapas lineares, modelos abstratos e genéricos, agrupando, assim, categorias generalizadas. De acordo com a autora, não se deve estender essas fases para todos os professores, já que estes profissionais são distintos entre si; além do mais, o contexto em que atuam pode influenciá-los.

Para descrever a fase de entrada na carreira (1-3 anos), o pesquisador centra-se em alguns trabalhos (cf. FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS, 1980 apud HUBERMAN, 2000, p.39) os quais tratam do período que determina um estado de sobrevivência e de descoberta, posto que, para Huberman (2000), a experiência vivenciada na inserção possa ser fácil ou difícil.

O aspecto de sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o contato constante, a preocupação consigo mesmo (Será que vou aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em entrelaçar a relação pedagógica e a construção do conhecimento, impasses com alunos que criam problemas, material didático inadequado, entre outros. Já o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação de estar em situação de responsabilidade (ter suas aulas, seus alunos, o seu plano de ensino) e se sentir colega de um determinado grupo de profissional. A literatura empírica indica que os dois aspectos são vividos paralelamente e é o segundo, descoberta, que permite aguentar o primeiro, sobrevivência, embora possamos encontrar docentes em um só desses componentes: aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente, os indiferentes, os serenos (muita experiência), entre outros.

Cavaco (2000) se inspira no trabalho de Huberman e Schapira (1985) e de outros autores que tratam da temática e realiza um estudo com professores do ensino secundário de Portugal. A pesquisadora evidencia, a partir dessa pesquisa, que as condições iniciais da profissão, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência, geram ansiedade, opressão, alienação, receios e desconfianças, dificultando o desenvolvimento profissional desse jovem professor. Raramente, a identidade profissional docente, defendida na academia ou em outras instâncias, sejam socioculturais e familiares, corresponde ao reconhecimento da participação pessoal na carreira docente que se inicia. Deste modo, o professor iniciante, no jogo

de procura de conciliação, entre aspirações-projetos e estruturas profissionais, procura seu próprio equilíbrio, numa dinâmica que busca reajustar e manter o “sonho que dá sentido aos seus esforços” (CAVACO, 2000, p.163).

Marcelo (2009c) apoia-se nos trabalhos de alguns teóricos para caracterizar a imersão do professor ao início da carreira. Veeman (1984), que especificou a inserção, de um modo geral, como um processo de intensa aprendizagem, do tipo ensaio e erro, caracterizado por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do prático; de Valli (1992), que identificou alguns problemas que ameaçam os professores iniciantes, entre eles: a imitação acrítica das condutas observadas em outros professores, o isolamento de seus pares, a dificuldade em transmitir os conhecimentos adquiridos na etapa de formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino e em Esteve (1997), que considerou a inserção na carreira docente como um momento importante na trajetória desse jovem docente, já que ele é um principiante. Sendo assim, esta etapa é marcada por dúvidas e tensões e, ainda, pela busca adequada de conhecimentos e a competência profissional, em um período curto de tempo, depende fundamentalmente dos seus sistemas de crenças, em particular das suas concepções sobre o processo ensino e aprendizagem.

Quanto à concepção, a partir de Souza (2012), Carneiro e Passos (2014), neste trabalho, aproprio-me da teoria de Thompson, considerando que as concepções abrangem: “crenças, conceitos, significados, proposições, regras, imagens mentais, preferências e gostos” (SOUZA, 2012, p.69).

Carneiro e Passos (2014) indicam que as concepções são constituídas em um processo que engloba o individual e o social, simultaneamente. Portanto, em cada indivíduo, as concepções se instituem tanto pelas experiências pessoais e pela história de vida, como, ainda, pela relação que ele estabelece com outros sujeitos. Segundo esses autores:

Estudos evidenciaram que os professores tratam suas concepções como conhecimentos, porém, a pesquisadora Alba Thompson (1992) destacou algumas características que os distinguem: as concepções podem ser defendidas em diversos níveis de convicção, independem de sua validade e não são consensuais, ou seja, pessoas diferentes pensam de forma diferente; o conhecimento, porém, está associado à certeza e à veracidade (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p.1115).

Diante deste quadro, torna-se fundamental compreender e, também, questionar as concepções, os valores e as imagens pessoais que os professores têm sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se e ser professor, já que estamos falando de inserção na docência, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de conhecimentos sobre o ensino, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática, com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional.

De modo geral, o docente iniciante não se pergunta: Quais experiências do convívio com os pares poderiam auxiliar na prática pedagógica que então se inicia? Quais são as expectativas que tem enquanto professor? Quais os desafios que enfrenta no processo de ensinar? É possível ultrapassá-los? Como superá-los?

A profissão docente exige um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira, sendo este influenciado pela biografia pessoal e profissional do professor.

Esse desenvolvimento implica em aprendizagem e a recíproca é verdadeira, sendo que há diferentes tipos de aprendizagem que podem ser originárias de fontes diversas, pois a aprendizagem da docência é um processo dinâmico, não linear, engloba mudanças e singularidades e é influenciado pelas crenças, valores e expectativas do sujeito, pela sua escolarização, pela sua formação inicial, pelos cursos realizados ao longo de sua carreira, pelos pares, pelo contexto de trabalho, pela família, pelos alunos, pelas políticas públicas entre outros elementos (SOUZA; BRAGANÇA, 2012, p.28).

Sendo assim, o professor iniciante aprende a ensinar, independente de como foi sua formação. “Embora a literatura não aponte de forma conclusiva influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acredita-se fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente” (REALI; REYES, 2009, p.15-16).

Shulman (2005) ressalta que os professores carecem de uma base de conhecimento para o ensino, consistindo num corpo de compreensões, de conhecimentos que precisam para ensinar, pois, na maioria das vezes, os professores sentem-se angustiados, já que compreendem ser preciso aprender a ensinar, isto é, faz-se necessário um saber fundamentado. Ao realçar o processo de raciocínio pedagógico do professor, Shulman (2005) propõe um esquema, retratando como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e de aprender a ensinar.

Para Reali e Reyes (2009), essa base abrange conhecimentos de diversas naturezas e, na sua constituição, os cursos de formação inicial têm um papel bastante importante, pois muitos dos conhecimentos serão aprendidos nesse período de formação. De acordo com as autoras, dada a característica dinâmica do ensino esta é uma base que é continuamente alterada.

De acordo com Reali e Reyes (2009, p.13, grifo das autoras), “a aprendizagem da docência envolve processos de naturezas distintas, porém inter-relacionados, dos quais destacamos: (1) a aprendizagem sobre *ensinar* e (2) a aprendizagem sobre *ser um professor*”.

Para as autoras, ensinar está diretamente relacionado às atividades dos alunos e dos professores no cotidiano das salas de aula, considerando-se os conteúdos. Agora, o ser professor é pertinente ao desempenho de papéis, às responsabilidades inerentes a sua função, ao pensamento e aos modos de atuação, tendo em vista o contexto de atuação profissional, comumente a escola. Sendo que “um docente deve saber para ensinar e ser professor não pode ser limitado ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos ou especializados” (REALI; REYES, 2009, p.13).

Cochran-Smith (2014) chamou a atenção para a necessidade de se romper com o isolamento, pois os professores não são iguais e, por não serem iguais, suas identidades docentes são diferentes. Ela acredita que o isolamento atrapalha o desenvolvimento profissional.

A autora compreende que, para permanecer ensinando hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalhar com outros professores em comunidades de aprendizagens, quais sejam na própria escola ou em outros espaços, em lugar de fazê-lo de forma isolada. Segundo esta pesquisadora, as comunidades são fontes de aprendizagens.

Neste sentido, programas de acompanhamento a professores iniciantes poderiam diminuir a sensação de isolamento e, também, o declínio das taxas de evasão dos docentes, já que isso ocorre nos primeiros anos de magistério.

A diversidade que caracteriza e enriquece alguns programas de inserção à docência faz com que se encontrem diferentes soluções para um mesmo problema. Vaillant e Marcelo (2012) especificam a existência de programas na Europa, Estados Unidos, Israel, Austrália e Japão que podem ser inspiradores para outros países. Os programas de inserção, em alguns países, são obrigatórios e, em outros,

voluntários. Mas, em relação à América Latina e ao Brasil, que tipo de programa se desenvolve a fim de inserir o iniciante ao ambiente escolar?

De acordo com Vaillant (2009, p.37), “a iniciação à docência não tem sido considerada como um tema prioritário na América Latina”. E é diferente da investigação em nível internacional que demonstra evidências sobre a importância de organizar adequadamente o processo de iniciação à docência.

Ao discorrer sobre projetos de mentoria, Massetto (2014a) apresenta o caso no Chile, em que houve a iniciativa, em 2008, de um programa piloto com o propósito de incentivar e apoiar docentes em início de carreira, preparado pela Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia e la Cultura (OEI) e outro programa na Argentina, cujo acompanhamento estreou com um projeto piloto em 2005, a partir de um modelo francês, chamado Proyecto de Acompañamiento (PA).

No Brasil, porém, não há política voltada à inserção profissional, o que se pode verificar a partir de Massetto (2014a), Ferreira (2014), Mira e Romanowski (2014) e do levantamento de dados para esta investigação, ficando constatada a falta de programa e de pesquisa sobre o apoio ao docente iniciante. Foram observadas apenas algumas iniciativas de Universidades, entre elas destaco a UFSCar, a UFMT, UFMS, PUC/PR, UNINTER, UNESC e, também, de algumas secretarias municipais.

Quanto às secretarias, Gatti, Barretto e André (2011) trazem alguns dados, ao referenciar a pesquisa de Davis, Almeida e Nunes (2011), na qual estudaram 19 Secretarias de Educação brasileiras e não encontraram ações formativas voltadas, especificamente, aos docentes iniciantes. Esclareceram ainda que, diferentemente, o estudo da arte, por elas realizado, detectou, em alguns dos Estados e dos municípios brasileiros, *locus* de seus estudos, iniciativas de apoio ao iniciante. Em dois municípios dos 10 pesquisados em cinco Estados brasileiros, que abrangem as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, pode-se identificar política de acompanhamento aos docentes que ingressam na carreira, o que, segundo as pesquisadoras, “parece promissor, pois são iniciativas recentes que, ao se tornarem conhecidas, podem multiplicar-se em outros contextos, em um prazo não muito longo” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p.212).

Os programas de inserção são diversificados e podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas bem estruturados em que se

desenvolvem múltiplas atividades, sendo que, enquanto uns focam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, outros possuem traços corretivos. A nosso ver, nos modelos que envolvem aprendizagem em grupo, a colaboração se apresenta essencial e reduz a sensação de isolamento. Oliveira (2011b) afirma que o grupo colaborativo realiza a dimensão formativa, oferecendo, ao sujeito, a oportunidade de transformação e autotransformação, já que pensar na experiência pode ser mais importante do que a própria experiência.

Vale recorrer às pesquisadoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008) por exporem que, na cultura colaborativa, docentes experientes e iniciantes trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemáticas reais e colocam sua base de conhecimento comum em ação, vivenciando relações recíprocas entre teoria e prática. Tais autoras também consideram que a formação precisa ser centrada nas necessidades dos professores, podendo ocorrer em outras instâncias (físicas) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental.

O ensino a distância, por meio da *internet*, pode e deve se constituir em espaço de formação inicial e continuada com o propósito de auxiliar no desenvolvimento do docente iniciante (MASSETTO, 2014a).

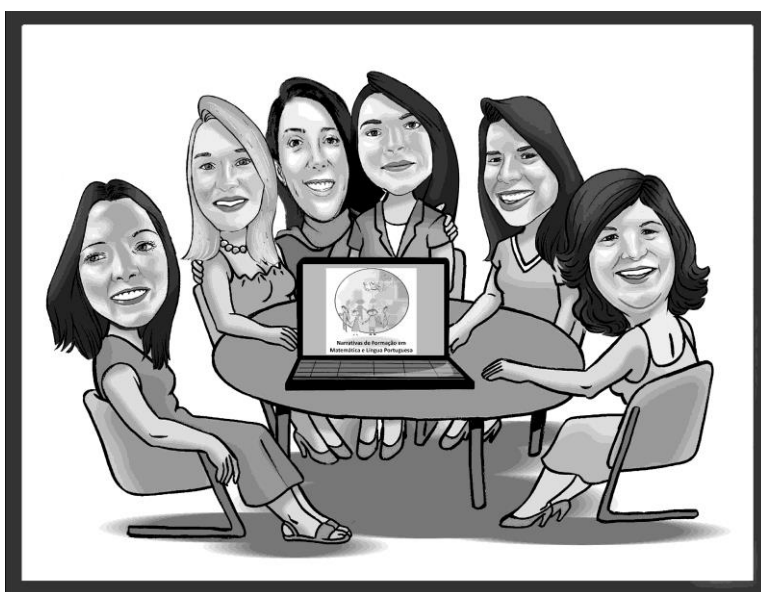
No caso do curso de extensão *online* – 2013, Machado (2015, p.129) expõe que

no ambiente virtual de aprendizagem, portanto, os docentes tiveram papel ativo na sua aprendizagem, pois tiveram a oportunidade de aprender a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais e de seus pares. Além do mais, essa colaboração entre os pares diminui a sensação de isolamento tão presente na profissão docente e, para o professor em início de carreira, se sentir sozinho é uma barreira para o seu desenvolvimento profissional.

E o que discorrer sobre os futuros professores que participaram de curso de extensão *online*-2013? A seguir, apresento as análises das narrativas autobiográficas de formação das futuras professoras e as narrativas autobiográficas de Stella, tecendo e tornando-me fiadora de história de escolarização e formação, que me possibilitaram compreender como cada participante vai construindo/reconstruindo sua identidade docente, tendo como travessia de encontro uma comunidade de aprendizagem *online*.

Na tecitura da Teia, a composição de novos desenhos nos fios revelam múltiplas possibilidades de estruturar a teia, assim como a formação da subjetividade do professor revelam as múltiplas possibilidades de formar-se professor, principalmente, a partir desses encontros e travessias experienciados na Travessia. Encontros e travessias que, por sua natureza, suas invenções, produzem diversas e diferentes afetações a partir dos encontros compartilhados, das teias tecidas tanto coletivamente, quanto enquanto sujeito, indivíduo, uno. E algumas vezes surgem outras perguntas, outros fluxos que envolvem e movem o processo de formação.

“Cadernos de Artifice”



4 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS REVELADAS NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM *ONLINE* E NOS CAMINHOS DE APRENDIZ DE PROFESSORA

Passo a escutar e dialogar com as futuras professoras, buscando encontrar o fio de sentidos das experiências vividas, a partir de histórias de vida e de formação. Os fios de algodão e os fios das redes virtuais são finos, largos, sutis, coloridos, compridos, curtos, às vezes, emaranhados com outros fios, mas todos são manuseados e transformam-se em eixo de sentido que atravessam a experiência. Com eles, amorosamente, passo a dissolver os conjuntos em suas partes, conectando-os e encaminhando-os aos eixos e subeixos que orientam a compreensão do vivido, do experienciado para que, assim, ajudem a encontrar o fio do pensamento, a fim de a trama de uma comunidade de aprendizagem *online* conseguir ser tecida. Enquanto fiandeira, vou visualizando as memórias de trajetórias de vidas, sobretudo, as experiências escolares e de formação, buscando compreender como cada participante vai constituindo/reconstituindo sua identidade docente. Peço licença e passo a costurar histórias diferentes, cheias de vivências e experiências que o tempo não apaga, que ligam o passado ao presente, lançando-se ao futuro. Histórias que se entrelaçam com outros fios, costurando novos retalhos e dando forma a outros *patchworks quilts*.

4.1 Aprendiz de professora: retalhos tecidos pelas mãos do tempo

Como pesquisadora, proponho escutar e entrar em contato com as protagonistas desta pesquisa, atenta, não somente aos fatos, às histórias em si, mas aos pontos de vista, aos interesses, às aspirações, aos desejos, às razões, aos sentidos, aos sentimentos, aos significados, enfim, encontrar relação e aproximação da experiência que é própria de cada futura professora e de uma professora em início da docência, assim também a experiência pertencente a outros sujeitos que por elas é trazida, permitindo captar o sentido que dão ao vivido, às aprendizagens e aos saberes da experiência educativa que as conduzem a serem professoras. O desejo não está em descrever e reconstruir histórias escolares e de formação presentes nas narrativas de formação, mas, sim, em assumir uma postura compreensiva, colocando-me à disposição de alargar o sentido educativo e viver

novas experiências, no sentido trazido por Contreras e Pérez de Lara (2010, p.82), em que “escrever é fazer experiência e não só relatá-la”.

As narrativas autobiográficas se configuram como uma ferramenta de assertividade, pois, com base nela, o investigador se coloca no lugar do outro e passa, a seu modo, a dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias (OLIVEIRA, 2011a).

Segundo Rocha (2011), o sujeito, ao narrar-se, projeta imagens relatadas a partir da forma como ele próprio se vê, como se fosse num espelho (*speculum*, em latim, que significa representação, reflexo). Todavia a leitura dessa imagem também pode ser concebida, segundo a autora, como uma imagem invertida, isto é, a imagem de si que se modifica ao narrar-se ao outro.

Não desejo dar conta da realidade, em explicá-la. Meu olhar investigativo caminha em direção ao sentido educativo que pode abrir-se, a partir da experiência de compreensão do que foi comunicado nas narrativas autobiográficas. Portanto, é uma análise interpretativo-compreensiva, como expôs Souza (2014), pois parto da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos participantes dos processos de pesquisa e/ou formação, a fim compreender o relato de cada futura professora e da professora em processo de indução sobre suas experiências vividas e das lembranças que se tornaram públicas, depreendendo as marcas que evidenciam a construção da identidade docente.

Os dados que se analisam, a seguir, pertencentes às licenciandas, foram agrupados no foco central “indícios de constituição da identidade docente das licenciandas”, desdobrados em eixos e subeixos que abarcam: percurso de escolarização e de formação; as concepções iniciais da docência, as vivências relatadas pelas futuras professoras e, ainda, os diálogos estabelecidos no curso de extensão *online* - 2013. Esses eixos e subeixos foram constituídos a começar pela questão que norteou esta investigação: De que maneira, experiências vivenciadas por licenciandas em Pedagogia em uma comunidade de aprendizagem *online*, via *internet*, pelo Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, colaboram com a constituição da identidade docente dessas futuras professoras e, posteriormente, em sua inserção na docência?

Abrindo novos horizontes de sentido, passo, então, a puxar os vários fios e, com eles, vou bordando e dando forma aos diferentes momentos de cada história

relatada no curso de extensão *online* - 2013, num diálogo entre a fiandeira, o grupo de pesquisa, a agulha e as narrativas de formação, que permitem visualizar o percurso vivenciado pelas licenciandas e que contribuem para a constituição da identidade docente.

Ao iniciar o diálogo com as narrativas de escolarização e formação, senti necessidade de organizá-las para contar as histórias narradas pelas protagonistas deste estudo, buscando dar voz às experiências presentes nas narrativas autobiográficas. Como afirmou Passeggi (2015), contar a história do outro não é tarefa fácil, pois cabe ao pesquisador, no caso a pesquisadora, tomar a palavra e torná-la pública. Esse quefazer é complexo, já que a leitura e a escuta daquilo que nos foi revelado são atravessadas pela nossa subjetividade, pelas nossas vivências e experiências. Deste modo, senti necessidade de agrupar os excertos mais significativos⁴², a partir de descritores emergidos da própria narração das futuras professoras. Em muitas ocasiões, fiquei em dúvida sobre em qual descritor colocar uma dada narrativa, pois que tal relato contemplava outras possibilidades de agrupamento. Optei pela escuta que fiz, tendo minhas referências como matriz. Este alinhavo foi importante, pois busco bordar e compartilhar as contribuições que as futuras professoras contaram para as participantes⁴³ no percurso do curso de extensão *online* – 2013.

Os excertos que trarei, ao longo das análises dos eixos, serão ordenados, reordenados, nem sempre respeitando e seguindo a ordem cronológica dos subeixos e descritores, porque, no movimento da escrita narrativa, é comum o ir e vir das futuras professoras ao escrever os fatos que mais marcaram sua trajetória, sobretudo, nas trocas que realizaram durante o curso de extensão *online* -2013. Em muitos casos, houve a necessidade de limpar “vícios de linguagem” e alguns erros da escrita, a fim de que o relato propiciasse melhor entendimento ao leitor. As licenciandas, em suas narrativas, citam nomes de seus professores, de locais para os quais atribuirei letras aleatórias do alfabeto para identificá-los, resguardando suas identidades. Segue, agora, a fiandeira a fiar no tecido da existência vivida por essas protagonistas, num processo de imbricação do eu com o nós.

⁴² Tendo como referência, os objetivos e eixos que guiarão a análise que realizarei.

⁴³ Compreendo aqui as professoras tutoras, as professoras iniciantes e as futuras professoras.

4.1.2 Reflexões sobre o processo de escolarização e formação: os indícios de constituição da identidade docente

O quadro abaixo sintetiza os caminhos da análise sobre a trajetória escolar e de formação inicial. O eixo “Indícios de constituição da imagem docente”, no qual as futuras professoras vão dando voz às suas histórias, permitiu-me desvelar, aos poucos, as trajetórias de escolaridade e formação inicial, a partir dos subeixos e descritores apresentados.

Quadro 2 - Percurso de escolarização e formação

Eixo	Subeixo	Descritor
Indícios de constituição da imagem docente	Imagem da pré-escola e escola primária/Ensino Fundamental	Rituais, normas, rigidez
		Episódios significativos relação docente - aluno
		Episódios significativos relação aluno - aluno
		Marcas Familiares
		Lembranças Língua Portuguesa
		Lembranças da Matemática
		Choque com o “novo” contexto escolar
		Primeiras experiências com o ensinar
	Imagem do ensino de segundo grau ou Ensino Médio e Ensino Técnico.	Rituais, normas, rigidez
		Marcas Familiares
		Lembranças Língua Portuguesa.
		Lembranças da Matemática
		Opção pelo curso de Pedagogia/ser professora
	Imagem da Formação inicial	Reflexão sobre a licenciatura
	Imagem de professor/a	Indícios do militarismo na escola
		Modelo
		Contramodelo
	Metodologia	Metodologia de ensino na época de escolarização
		Reflexão sobre a metodologia na época de escolarização
		Reflexão sobre a metodologia no Ensino Superior
	Contraponto da educação recebida e educação atual	Metodologia antes e hoje
	Contraponto entre a visão anterior e atual	Novas Projeções
		Constatando/ Reconhecendo o desejo de ser professora
	Marcas presentes na narrativa	Lembranças rememoradas e/ou reconstruídas
		Releitura desencadeada pela troca

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É importante destacar que, assim, as futuras professoras narram episódios que envolvem os familiares em seus percursos escolares. No caso de duas cursistas, as marcas domésticas trazem a presença positiva dos familiares na vida destas futuras professoras. São narrações de forte valor sentimental, mas que também apontam aprendizagens.

[...] ouvindo aquelas coisas [histórias] que nos levava a outro mundo. [...] todo dia meus pais vinham com uma nova história, uma nova poesia, um novo verso... Meus pais não sabiam ler e nem escrever, porém eram possuidores de uma sabedoria invejável.

[...] adquiri os meus primeiros conhecimentos através do ouvir, do falar, das ações, gestos e convivência, ou seja, o conhecimento vulgar, do dia-a-dia. (Juma, AI-1/2013)

Juma (Juma, AI-1/2013) expõe sobre sua infância, conta que nasceu na zona rural e que lá viveu “seus primeiros seis anos”. Anos que, segundo ela, foram os mais especiais em sua vida, pois

Tudo parecia mágico, brincávamos [ela, os irmãos e os colegas] de ciranda cirandinha, atirei o pau no gato, passa o anel, esconde-esconde, peteca; os caroços de manga, sabugo de milho e as cascas de melancia se transformavam em bonecas, as latas de óleo em carrinhos, os cipós das árvores que ficavam na beira do rio eram nossos balanços, as catanas de coqueiro mais pareciam *jeti ski*, descendo colina abaixo com nós dentro... Fazíamos gangorras embaixo dos pés de manga que ficava na porta da casa [...], banhávamos diretamente no rio onde as águas eram puras e cristalinas cheias de lambari que pareciam estar brincando conosco. Andar de cavalo pelas matas e estradas, nos dava a sensação de liberdade absoluta longe de qualquer ação violenta por parte do homem. [...]

Assim, também, foi possível verificar a influência familiar pelo gosto ao estudo que Angélica (AI-1/2013) descreve em sua narrativa.

eu sempre gostei muito de estudar. Não sei se por influência da minha família, meu pai era professor e minha mãe estudou magistério (não exerceu), meus dois irmãos mais velhos já estavam estudando em cursos universitários, enfim, eu tinha uma vivência educacional dentro de casa e sinto que isto foi um diferencial importante na minha vida acadêmica.

Nessas narrativas, verifica-se a convivência com irmãos e amigos, o grau de escolaridade dos pais e a profissão e a situação econômica. Segundo Dominicé (2010, p.87), tudo que é citado faz parte do processo de formação e que família “é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas.

Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Entre os relatos narrados, constatei que há vivências marcadas por rituais, normas e rigidez que contextualizam a educação escolar destas protagonistas e revelam que tais vivências tendem a ser positivas ou negativas, já que dependem de como vão dando significados às mesmas. Seguem alguns excertos que ajudam a compreender, um pouco, como as futuras professoras registram tais situações.

Algo que recordo com saudades são das festas juninas, a comunidade era bem participativa nesse tipo de evento. Comprava diversos correios elegantes para escrever para os amigos. (Jane, AI-1/2013)

[...] sempre questioneei muito desde aquela época, a Festa Junina. Como meus pais fazem parte de uma denominada religião, eu não podia participar dessas comemorações, e como a grande maioria participava, nas horas de ensaios a professora deixava os que não participavam sentados, olhando os demais.

Hoje, mesmo não fazendo parte dessa denominação religiosa, [...] não vejo significado para aquilo ocorrer dentro das escolas, [...] Às vezes me pergunto se a escola é laica porque ainda existem essas comemorações, que de certa forma excluem uma parcela da escola e para uma criança entender esse 'não poder participar' é extremamente complicado. (Laura, AI-1/2013)

O depoimento de Jane e de Laura sobre a festa junina aponta as diferenças culturais acerca da religião, especificamente sobre os significados da festa junina. Como se constata, elas passaram por situações semelhantes, mas cada uma experienciou a situação de forma diferente, em que os valores culturais e religiosos, assim como os rituais, foram representativos na leitura que fazem de si. Laura deixa clara a tensão que viveu e vive com esse ritual.

Corroboram o entendimento desta temática conflituosa Moreira e Candau (2003, p.58), quando expõem que a cultura estaria, assim, “além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião”. Porém, os autores enfatizam que a problemática das relações entre escola e cultura é característica a todo processo educativo, pois não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade, especialmente, ao momento histórico na qual se se situa. Fato reconhecível no excerto de Laura, em que a presença de elementos católicos nas festividades escolares se dá pelo fato histórico, marcado pelas grandes festas públicas que se celebravam no Brasil, nos períodos colonial e imperial.

Segundo Silva (2011, p.4), “períodos esses onde a ligação entre Estado e Igreja fazia deles um só corpo”. Hoje, Laura questiona essa herança e considera que a laicidade é um valor a ser buscado na escola.

McLaren (1991) defende a conexão entre ritual e cultura da escola, pois, para o autor, tal problemática necessita ser mais bem explorada pelos ritualistas, considerando os eventos ordinários no cotidiano escolar como campo de pesquisa dos rituais. É preciso considerar além da força da hegemonia religiosa e moral da Igreja Católica, isto é, a representatividade de outras religiões no espaço escolar.

Em outro trabalho, Candau (2011, p.247) salienta que “a hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”. A autora especifica que a perspectiva intercultural favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos.

Sendo assim, muitos desafios estão presentes no cotidiano escolar, entre eles, argumenta Candau (2011), uma questão que se configura desafiadora é

o relativismo cultural em suas relações com os conhecimentos e valores que a escola deve trabalhar e a tensão entre diferenças culturais e desigualdades sociais e, conseqüentemente, as buscas orientadas a promover processos de articulação entre igualdade e diferença e não de considerá-los como pólos contrapostos.

Seguindo com as narrativas, os excertos de Paula, Juma, Marta dão evidências de quanto as normas e a rigidez as afetaram, sobremaneira, a Educação Primária/Ensino Fundamental. Paula (AI-1/2013), ao relatar um episódio transcorrido na quarta série, em que fica em recuperação, menciona: “minhas experiências escolares na 4ª série foram as mais marcantes na minha vida”.

Para Juma (AI-1/2013), “o som estridente da campanha soando” antes das aulas iniciarem lhe causava estranheza e medo. Marta (AI-1/2013) relembra as saias do uniforme no período da ditadura que, padronizadas, tinham que ficar abaixo dos joelhos, bem como o uso de canetas e de cadernos espirais, reservados somente para o segundo grau.

Nesta direção, trago Larrosa (2004, 2010), ao sinalizar que a experiência é o que nos passa e Contreras e De Lara (2010, p.25) complementam que “neste o que nos passa, o que me passa, há sempre um sujeito que vive, se expressa, padece ou goza de um corpo sexuado”, pois toda experiência, por nascer precisamente do vivido, é uma experiência de um corpo e do corpo.

Sofia e Laís também relembram acontecimentos proeminentes de normas e rigidez de ocorrências no Ensino Médio. Sofia (AI-1/2013) relata a crise de urticária devido à pressão do vestibular e Laís (AI-1/2013) relembra a média escolar no período da ditadura.

Naquele período, a média era 65, se não conseguia reprovava mesmo. Tirar abaixo da média era muito ruim, pois ela vinha escrita de vermelho no boletim. (Laís, AI-1/2013)

Embora tivessem estudado em períodos educacionais diferentes – Laís, no período da ditadura, marcada pelo ensino tecnicista e Sofia, no período da implantação da LDB 9394/96, marcada por um ensino de características progressivas –, tais narrativas apontam traços de uma educação tradicional, em que imperava, segundo Bordenave (1999), hábito de tomar notas e memorizar; passividade do aluno e falta de atitude crítica; profundo “respeito” quanto às fontes de informação, sejam elas professores ou textos; distância entre teoria e prática; tendência ao racionalismo radical; preferência pela especulação teórica; falta de “problematização” da realidade. Scalcon (2005) destaca que a década de 1990 foi demarcada pela centralidade no conteúdo das escolas. A pesquisadora chama a atenção para a forte tendência de adesão, na maioria acrítica, a um conjunto de propostas ou ideário pedagógico, evidente nos discursos e nas práticas pedagógicas e científicas brasileiras.

Os episódios significativos que são descritos pelas licenciandas evidenciam a relação que tiveram com seus professores, quanto a acontecimentos que envolviam os colegas de sala de aula. A respeito do primeiro descritor, a má recordação centrou-se na postura de um professor que privilegiava aprendizagem, sem questionamentos e que, pela postura assumida, tensionava os alunos. A futura professora pôde ter esta imagem desconstruída, ao passar pela recuperação, já que as aulas não foram ministradas pelo professor titular.

Para minha surpresa não era o professor de cabelos brancos que estava na escola para receber os alunos da recuperação e sim uma jovem professora de feições simpáticas, que já nos recebeu com abraços e muito carinho [...] A partir da primeira aula da recuperação queria todos os dias ir para escola, era gostoso aprender com aquela professora (recuperação). (Paula, AI-1/2013)

A experiência da recuperação fez se abrir um novo horizonte em minha vida, onde aprender é e pode ser divertido. Onde ler não é um ato de obrigação e sim um ato de satisfação, pois um bom livro nos leva a conhecer novas

culturas, novos povos, novos mundos, abrindo um leque de aprendizagens significativas que fará parte de nossas vidas para sempre. (Paula, AI-1/2013).

A prática pedagógica da nova professora, valorizando a descoberta pela construção do conhecimento e a “transação” (JOSSO, 2004) professor-aluno foram fatores preponderantes para que Paula fosse impelida a buscar novas aprendizagens.

[Quarta-série] Ela [Professora da recuperação] fazia dinâmicas, aulas no pátio, no jardim, na quadra, me inspirava a fazer novas descobertas. Sair daquele método tradicionalista de apenas fazer cópias dos livros foi a experiência mais marcante da minha vida escolar até então, pois enxergava a escola apenas pela ótica do meu professor dos cabelos brancos, como um local onde não existe espaço para a diversão. (Paula, AI-1/2013)

Paula mostra uma identidade em movimento, em metamorfose, superando a identidade pressuposta que lhe foi dada (CIAMPA, 2001). Em sua narrativa, ela informa que, depois da recuperação, voltou a ter aulas com o professor dos cabelos brancos, mas que, a partir da experiência vivida, “a escola não era mais a mesma, graças à jovem professora” substituta e a imagem de docente também havia mudado (Paula, AI-1/2013).

Assim também, outras professoras em formação inicial trazem lembranças de boas relações estabelecidas com seus professores. Foi interessante ler os depoimentos de Sofia e Marieta, apesar de manifestarem a boa relação que tinham com suas professoras primárias. Porém, vejo, implícitas, algumas ressalvas que destaco: a mãe, enquanto docente, dando “um jeitinho, matriculando a filha com a professora experiente que, segundo a mesma, ensinava os conteúdos de fato”, mas que Sofia hoje (AI-1/2013), de certo modo, coloca em cheque tal perfil, quando diz que essa professora a encarregava de “ir à biblioteca buscar livros”, pois já havia aprendido os conteúdos que agora ensinava. Inquietei-me com a ocupação dada a Sofia, tão comum em relatos sobre a escolarização, em relação a ser ajudante, auxiliar, por ela já saber a matéria.

Marieta (AI-1/2013) esclareceu que, mesmo sendo acolhida pela professora por chegar atrasada, “queria ter as características de uma aluna exemplar”. Marieta expôs o desejo de ser aluna exemplar, fruto das sociedades democráticas que priorizam o mérito como um princípio essencial de justiça, isto é, a escola é justa porque é possível se obter sucesso dela em função de seu trabalho e de suas

qualidades. Essa demarcação cultural do modelo meritocrático legitima a ideia de que o bom aluno terá maior “probabilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido” (DUBET, 2004, p.543).

Laura (AI-1/2013) revela um caso no qual se envolveu, na Educação Infantil, com um colega negro e relata a postura da professora ao lidar com tal situação. Embora não sinta orgulho de ter proferido palavras racistas para seu colega, a maneira como a professora interviu, a seu ver, não foi satisfatória e por muito tempo se sentia constrangida ao encontrar-se com um negro, “a ponto de pensar que teria que passar pela mesma situação constrangedora, a de pedir desculpas”, e era necessário pedir desculpas. Ao reconstruir a situação no momento atual, assim se expressou:

Hoje, como já tenho conhecimento sobre as questões de preconceito e racismo que pairam sobre as diversas 'diferenças', é que me lembro desse episódio e sinto vergonha e remorso, pois minhas palavras feriram aquela criança que não tinha nada diferente de mim. (Laura, AI-1/2013)

Possivelmente, esse acontecimento que Laura viveu no período escolar deixa pistas de que essa experiência de escolarização foi se modificando ao longo do tempo, pela compreensão de suas aprendizagens e de uma identidade demarcada pelo “processo, ‘permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade”, como apresenta Josso (2007, p.416).

Por meio dessa evocação, Laura demonstra o processo de ressignificação, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão pessoal. Portanto, demarca Josso (2007, p.419), a construção da história escrita na abordagem biográfica é, de tal modo, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, oferecendo “à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”.

Dubar (2005) afirma que a identidade é construída na infância e ao longo da existência vai sendo reconstruída não somente pelos juízos dos outros, mas também pelo movimento próprio de orientações e autodefinições, fato observado em Laura, pois hoje ela compreende que a sociedade se constitui da e pela diversidade.

Episódios que marcam o “choque o novo contexto escolar” também demarcam a presença de conflitos presentes na época da escolarização destas protagonistas;

entre eles, o rito de passagem da educação primária/Ensino Fundamental, sem que houvesse acolhimento adequado ao aprendiz; a mudança de escola; o desinteresse pelos estudos, a questão de classe social e sentimento de liberdade, de autonomia, conforme expresso por algumas licenciandas em seus relatos. Laura (AI-1/2013) caracteriza bem essa fase escolar, com o relato subsequente em que descreveu a alegria de novas descobertas:

A época da 5ª a 8ª série é sempre um momento de muitos acontecimentos, [...] lembro [...] a euforia da mudança, vários professores, o uso do famoso fichário, das canetas, entre outros inúmeros fatores que ao mesmo tempo que nos dá receio, sentimos uma certa liberdade, nos sentimos mais autônomos.

As transições de níveis escolares também se refletem nas ações que envolveram o trabalho docente na sala de aula. O processo ensino-aprendizagem foi referenciado pelas cursistas em práticas que vão desde conservadoras (reprodução de conhecimentos) às que buscam superar tal paradigma.

Eu entrei nesta escola somente na sétima série. Assim que tive a primeira aula de artes, a professora me disse que ela estava trabalhando com os alunos em um projeto desde a quinta série e que eu precisava fazer meu portfólio para poder acompanhar o grupo. A maneira com a qual ela conversou comigo me deixou em uma situação muito desconfortável. Primeiramente, ela nem se importou muito em saber quem eu era e quais eram as minhas experiências. Depois, ela queria que eu realizasse algo que talvez eu não tivesse muitas condições de fazer sozinha. (Angélica, AI-1/2013)

Angélica, ao relatar sobre a mudança de escola, descreve como foi recebida pela professora de Artes. Angélica viu, na postura da professora, uma prática de distanciamento e não de acolhimento. Ela se sentiu desprestigiada em seus saberes e em conflito para execução da proposta pedagógica a ser realizada. Mesmo não fazendo referência a esse episódio, é interessante escutar Angélica (AI-6/2013) quase no final, quando narra que o professor poderá influenciar os alunos com suas posturas, principalmente, as “não muito positivas”. E faz a seguinte reflexão: “Ao ler um material sobre Freire, comecei a perceber de uma forma mais concreta a importância do diálogo. Esse diálogo deve ser honesto, mas sem ofender”.

Dominicé (2010, p.94) corrobora com o entendimento de que os relatos de biografias educativas só possuem um potencial formador à medida que modificam o decurso da escolaridade e segue o autor afirmando que “as relações marcantes, que

ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pela contrariedade que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas.”

Diálogo com Contreras e Pérez de Lara (2010), pois entendo que esse percurso experienciado por Angélica mostra um movimento evolutivo, permitindo que reconheça o que não se mostra facilmente, quando se refere à memória, isto é, o rastro deixado, permitindo que ela reconstrua e a recupere da subjetividade valiosa, no sentido do vivido, isto é, o que é lido é mais significativo, neste caso, o diálogo.

Por outro lado, Liége exemplifica a prática do seu professor de Filosofia que, de tão significativa, levou-a a buscar outras aprendizagens, mesmo depois de sua formação básica.

Eu me interessei pela leitura através das suas aulas [professor de Filosofia do 3º colegial], porque ele falava dos livros e me instigava a querer ler, [...] ele não ficava dizendo que nós tínhamos que ler para tirar nota. As aulas dele ficaram marcadas em minha vida. [...] depois de concluir o Ensino Médio, passado algum tempo, fiz algumas leituras por intermédio daquilo que ele havia transmitido para nós, naquela época. (Liége, AI-1/2013)

Seguindo com a leitura dos dados, foi possível visualizar as lembranças de Liége que envolvem a Língua Portuguesa. Nesse contexto, emergiram algumas regularidades na trajetória escolar marcadamente como positiva ou negativa. As falas sobre as experiências com esta disciplina, no período de estudantes, versam sobre a alfabetização, em como aprenderam a ler e escrever e a relação com leitura, já no colegial. Uma aluna assim descreve:

[...] na Língua Portuguesa foi marcante o uso da cartilha “Caminho Suave”, prevaleciam as atividades de treino da escrita, aprendíamos direto a letra cursiva, não havia atividades de leitura pelo professor (de histórias, contos, etc.). Eu aprendi a ler muito rápido, no primeiro semestre, já estava alfabetizada, lia tudo que encontrava pela frente. (Liége, AI-1/2013)

Embora a descrição ressalte a aprendizagem por treino da escrita, Liége sinaliza que aprendeu a ler muito rapidamente.

Analisando outros dados que têm a Língua Portuguesa como descrição, quando o assunto é metodologia, verifica-se um grande enfoque às práticas pedagógicas mecanicistas que privilegiavam a memorização, o treino, a

aprendizagem por recompensa, a falta de incentivo à leitura e conteúdos ministrados superficialmente e sem aprofundamento.

Antes eu gostava bastante de português, principalmente pelas leituras, mas entre a 5ª e a 8ª série as aulas de português tornaram-se muito técnicas, e o que me marcou destas aulas foram horas e horas de conjugação de verbos, coisa que eu nunca vi sentido em fazer e que nunca ninguém me explicou para que servia, fui descobrindo sozinha. (Sofia, AI-1/2013)

Sofia esclarece que aprendeu sozinha o sentido da conjugação verbal. É preciso considerar que o aluno precisa compreender as estruturas “formais” da língua e, assim, estabelecer relações de sentido, compreendendo, de fato, o significado e a verdadeira função da palavra no contexto em que ela se insere. Vargas (2010, p.10) entende que o estudo da língua precisa ser desenvolvido em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos, para que o aluno se aproprie, “adequadamente do conteúdo selecionado, por exemplo, dos usos das formas verbais, e tendo a oportunidade de desenvolver as habilidades pretendidas, os alunos, certamente, aprenderão com o texto e encontrarão razões que motivem o aprendizado desse conteúdo”.

Há, ainda, narrativas que apontam recordações negativas com a Língua Portuguesa, observando o tratamento dado pela professora aos alunos com dificuldades. Laura (AI-1/2013) retrata

A minha experiência mais marcante foi a minha alfabetização, eu aprendi a ler no 1º ano, porém sentia muita dificuldade de entender a professora e suas explicações, na verdade penso que isso se dava pelo medo que tinha das reguadas que ela dava nas mesas dos alunos/as que não conseguiam fazer as lições [...].

A expressão: conseguir entender as explicações da professora, é correlacionada às reguadas na mesa dos alunos que tinham dificuldades em assimilar o conteúdo, para retratar a postura autoritária da docente.

Na atividade que solicitava relato sobre as lembranças com relação às aprendizagens de Matemática também são apontadas facilidades e dificuldades com a disciplina desde as práticas pedagógicas. Esta última circunscrita pela não assistência do professor. Os excertos de Stella (AI-1/2013) permitem visualizar os altos e baixos que ela estabeleceu com essa disciplina, pela falta de comprometimento e interatividade com alguns professores.

[Quinta série] Voltei a ter dificuldades em matemática, principalmente nas partes de aritmética e geometria.

[Sexta série] Nesse ano alguns problemas com a matemática começaram a ser resolvidos. O professor nos ajudava mais, e focava nos principais problemas da sala.

Na sétima série, os problemas com a matemática voltaram principalmente na parte de aritmética, a professora era bem desligada, não ligava muito para nossas dificuldades, e por isso formamos grupos de estudos, para trabalharmos essas dificuldades.

[Oitava série] A matemática nesse ano foi bem tranquila, pois retomamos todos os conteúdos que vimos desde a quinta série [...]. Então as dificuldades que tive durante esses anos foram sanadas, e consegui compreender melhor a aritmética e a geometria.

[Ensino médio] Foram muitos os ensinamentos que esse professor [matemática] nos passou, uma coisa que tirei dessa experiência, é que, enquanto professor, posso ampliar o modo de pensar de nossos alunos, podemos estimulá-los a buscar cada vez mais conhecimentos. Devido à prática desse professor, mudamos nosso jeito de ser e pensar, começamos a nos dedicar cada vez mais ao estudo e buscar novas formas de conhecimento. Eu em particular comecei a buscar novos conteúdos e novas aprendizagens. (Stella, AI-1/2013)

Essa sequência de episódios, trazida por Stella em sua narrativa, exemplifica a importância do olhar atento do professor às inibições de aprendizagem dos estudantes, para determinar as intervenções necessárias a fim de sanar as dúvidas que surgem no processo ensino-aprendizagem. Quando esse fator não é considerado pelo docente, possivelmente, dois caminhos são trilhados pelo aprendiz: o fracasso na aprendizagem, que pode levar ao abandono da escola ou a busca por quem pode ajudar no entendimento do conteúdo. No caso de Stella, na sétima série, ela e os colegas formaram grupos de estudos para compreenderem melhor a matéria.

Os excertos de Stella evidenciam um movimento de constituição de identidade docente, em que ela descobre, a partir da prática do professor, como deseja projetar sua prática futura. Vejo, nesse processo, o ato de pertença descrito por Dubar (2005), já que se identifica com as práticas pedagógicas do professor e adere a essa identidade.

O estudo em grupo pôde, ainda, ser conferido com Marieta (AI-1/2013) em suas primeiras experiências com o ensinar.

Continuei me destacando entre as melhores alunas da sala e sempre "dava aulas" para meus colegas que [...] tinham dificuldades. Acredito que por eu ajudar os colegas na lição de casa e nas provas, foi mais fácil de ter me enturmado, sempre que podia passava "cola" para eles nas provas. [...]
 Destaquei-me nas matérias de humanas, pelas quais ia me apaixonando. Também ia bem em Química e continuava "dando aulas" para meus colegas dessa matéria.

Nesta narrativa, dois aspectos chamam a atenção: a melhor aluna ajudando seus colegas e a necessidade de passar esse aprendizado, nos momentos anteriores à avaliação, como forma de se incorporar a um grupo. Vale lembrar que Marieta é a estudante que buscava, na primeira série, ser uma aluna exemplar. Porém, nesse contexto de dar aulas aos colegas, em ser a melhor, ela acaba vivenciando uma situação que a frustra, conforme se observa a seguir:

[...] a professora [...] foi chamando meus colegas, os que eu havia ensinado [...], eu estava muito feliz, porque sabia que se eles tinham ido bem eu também tinha, afinal eu que os "ensinei".
 Mas não, eu havia ficado abaixo da média, quando vi minha nota não me conformava e até chorei, falava que não era justo. (Marieta, AI-1/2013)

Este excerto aponta a complexidade do processo ensino-aprendizagem. A professora, ao tentar explicar o fracasso daquele momento, ateu-se ao resultado e não na assertividade do processo do exercício. Marieta, que "sabia" resolver as questões apresentadas pela professora, mas não consegue chegar aos resultados corretos, porque a calculadora estava com a bateria fraca. Marieta (AI-1/2013) relata que fica para recuperação e que consegue tirar dez e descreve: "nunca me esqueço dessa prova".

Esta volta às experiências ao longo da escolarização e formação inicial permitiu, à Marieta, rever-se e refletir, por associações livres, o quanto lhe custou ser aluna exemplar.

Também pude perceber que sempre quis ser a melhor aluna, e na maioria das vezes consegui ser, mas ser a melhor aluna significava decorar todos os conteúdos e reproduzir nas atividades e avaliações, não refletia sobre os conteúdos e o significado que esses tinham para minha formação, tive essa oportunidade apenas na universidade, onde pude refletir e questionar sobre os conteúdos [...]. Marieta (AI-1/2013)

As narrativas autobiográficas de Marieta possibilitam constatar o que afirma Josso (2010, p. 78-79) em seus estudos: "o ser em formação só se torna sujeito no

momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

É significativo perceber que os processos de rememoração, tendo as narrativas como experiência formadora, o ato de lembrar-narrar remete as licenciandas exatamente ao que Souza (2007a, p.17) descreve, ou seja, às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, projetando-as a uma nova identidade, exatamente “porque a utilização dos recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais”. Esses movimentos de constituição da identidade docente são perceptíveis em Stella (AI-1/2013) ao projetar a professora que deseja ser:

Esse relato de experiência me lembrou diversos momentos de minha formação que até então estavam adormecidos, pude lembrar minhas dificuldades, principais aprendizagens, e principalmente momentos cruciais que me fizeram escolher a profissão docente, e como a prática pedagógica de um só professor [matemática no terceiro colegial] me moldou e me mostrou que tipo de profissional quero ser.

A influência desse professor foi tão intensa, que ela chegou a afirmar:

O terceiro ano do colegial foi o que mais me marcou. [...] tive certeza absoluta de que queria ser professora, devido à prática de um professor, [...] meu professor de matemática. Nunca havia tido um professor como ele. (Stella, AI-1/2013)

Esta licencianda, em muitos momentos, reapresenta o desejo de ser professora e vai apontando aonde vai realizando a aprendizagem para o exercício da função docente, demarcando seu processo de vir a ser professora.

A experiência no programa [PIBID] está me ajudando muito, e me mostrando qual o tipo de profissional que quero ser. (Stella, AI-6/2013)

Seguindo com a escuta, trago o excerto de Paula, quando chama para si a responsabilidade de proporcionar aos alunos um ensino que privilegie práticas pedagógicas mais autônomas e emancipatórias.

Cabe a nós professores manter ou despertar em nossos alunos esse desejo por descobrir o novo, por pesquisar, por encontrar em todas as experiências vivenciadas uma nova forma de aprendizado e compreender que a escola é

uma extensão desse vasto mundo de experiências maravilhosas. (Paula, AI-1/2013)

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si, tomando as experiências vividas ao longo da escolarização e formação, caracteriza-se como “processo de formação”, “processo de conhecimento” e de “aprendizagem”, como alerta Josso (2004). É nesse percurso de autodescrição com suas continuidades de rupturas que essas futuras professoras fazem projeções, questionando “suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2004, p.40).

De acordo com a autora, nesse movimento de orientação aberta ao desconhecido, é possível alargar, ampliar e enriquecer o “capital experiencial”.

Essa tomada de consciência é perceptível nas narrativas de formação que as futuras professoras trouxeram em seus relatos de experiência. Com Sofia (AI-1/2013) e Carolina (AI-1/2013), é possível visualizar a influência do curso de Pedagogia, corroborando o entendimento do que acontecia e acontece na escola, ajudando-as a ressignificar as dúvidas que trouxeram em relação à escola, às disciplinas.

É muito difícil rememorar episódios em especial, quando penso em toda essa trajetória escolar ficam vivas as relações de amizade que tive, as brincadeiras, fugas, as descobertas... Lembrar-me de tudo isso traz um pouco de sofrimento, também, porque nem todos os momentos foram bons, houve muitas rupturas que eu trouxe comigo, muitas dúvidas em relação à escola. (Sofia, AI-1/2013)

Para mim, a matemática também sempre foi um pesadelo, porém, como já disse anteriormente, minha visão sobre ela tem mudado ao longo do curso de Pedagogia. (Carolina, AI-4/2013)

No caso de algumas licenciandas, os modelos e as rupturas (contramodelos) vêm de seus antigos professores e algumas sinalizam marcas positivas, sendo, então, referências e fontes de aprendizagens. Esses dados convergem ao que verifiquei na dissertação que defendi, em 2012, em que os modelos de docência, então vivenciados ao longo da trajetória de estudante, suas recordações, a identificação, a diferenciação, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto na repulsa de um modelo de professor e, daí, a busca por sua superação, quanto na admiração pelos bons professores e, então, a sua imitação. Isto posto, verifiquei que, “no processo de análises, reconstrução e reflexões, os licenciandos vão construindo-se docentes e, nesse movimento, a

identidade vai se constituindo e se refazendo a cada passo que os licenciandos avançam na vida e nos estudos da formação docente” (MARTINS, 2012, p.81).

Nesta direção, seguem alguns excertos de bons professores mencionados pelas licenciandas participantes do curso de extensão *online* - 2013:

[...] a 3ª e a 4ª série foram muito positivas, tive professoras ótimas. Ambas eram iniciantes e se esforçavam muito para ensinar e dar boas aulas. Estas professoras foram parte da minha motivação em escolher a docência. (Sofia, AI1/2013)

[Ensino Colegial] A melhor lembrança que tenho dessa época é a de um professor de Filosofia, ele me deu aula no terceiro ano do Ensino Médio, posso dizer que ele foi um dos melhores professores que tive, ele me cativava com suas aulas, ele era uma pessoa muito crítica. (Liège, AI-1/2013)

Atualmente estou cursando o sétimo semestre de Pedagogia, também na faculdade tenho encontrado professores que ensinam de forma significativa, procurando aproximar o conhecimento trazido pelo aluno aos conceitos novos a serem entendidos durante o curso. Percebo que eles planejam suas aulas e que as mesmas estão organizadas de forma a atrair a atenção e o interesse dos alunos. Alguns professores trabalham com vídeos, dinâmicas, procurando ir além da aula expositiva. Pelo que pude observar existe uma preocupação maior no sentido da formação dos futuros pedagogos, para que os mesmos aprendam a lecionar de forma significativa. (Leila, AI-1/2013)

A imagem que vejo de mim como professora é de acolhimento, porque admiro muito as professoras das escolas, um bom professor é aquele que sabe distinguir relação pessoal de relação escolar. (Juma, AI-1/2013)

No contraponto, há registros dos contramodelos de professores, que permitem um trabalho reflexivo em que as licenciandas refazem imagens as quais não se coadunam com seus modos de pensar e suas ideações, auxiliando-as nas aprendizagens de serem professoras. Tais modelos estão tanto demarcados no período de escolarização, quanto de formação inicial.

Na 3ª série tive aula com uma professora muito brava e ela perguntou na sala quem não tinha condições de comprar material escolar [...]. Na minha sala tinha um menino que sentava do meu lado, com um material escolar invejável, apontador de globo, caixa de lápis de cor com 24 cores e o meu material era todo ganhado. Gostava muito de admirar aquele lindo material. Como fez falta o professor trabalhar essas situações que me deixavam tão constrangidas. (Jane, AI-1/2013)

[...] precisei realizar um trabalho de observação em uma escola e durante uma conversa com a coordenadora, ela me disse que tinha feito uma péssima escolha. [...] Ainda bem que esse comentário não conseguiu influenciar em

nada a minha opinião sobre meus reais motivos de estar estudando pedagogia e minha única esperança é que, quando eu tiver a oportunidade de realizar oficialmente qualquer trabalho na área da educação, eu possa promover um trabalho de qualidade e que me permita alcançar mudanças tão necessárias no ambiente educacional. (Angélica, AI-1/2013)

Assim como algumas colegas já apontaram, a influência dos professores foi algo presente nas quatro narrativas. Percebi o quanto um professor pode interferir na vida de um aluno, contribuindo para que uma criança ou adolescente se apaixone por determinada disciplina ou a odeie por muito tempo. Fico me questionando com o caso, sobretudo, da disciplina de Matemática, que na maioria das vezes representa uma dificuldade na vida de muitos, e agora, como futura pedagoga, percebo o quanto isso pode interferir na minha prática, se quero continuar reproduzindo esse ciclo de fracasso na matemática ou se quero que meus alunos sejam bem sucedidos também nessa disciplina, não adianta eu estudar sobre esse conteúdo se não gosto, já que com certeza minhas preferências irão transparecer na minha prática, precisa ser despertado em mim o gosto pela matemática, para que assim, consiga despertar também em meus alunos tal gosto. (Marieta, AI-2/2013)

No caso de Marieta, será necessária a ruptura com a imagem construída com a disciplina de Matemática, pois ela tem consciência de que o domínio deste conhecimento, por si só, não lhe garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso pelos seus futuros alunos. Portanto, faz-se necessário compreender os conteúdos pedagógicos. Mizukami (2004, p.4) sinaliza que, “embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que se seja capaz de ensinar. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros”.

Os excertos vão dando pistas de que o desejo de fazer diferentemente do que viu, viveu ou ouviu, isto é, experienciou, coloca essas futuras professoras em condição de ressignificar percursos e processos vividos e narrados, em que tais lembranças acabam sendo memoradas e/ou reconstruídas e sinalizam perspectivas futuras, como nos contaram Laura e Carolina.

Essas experiências que vivi e que foram significativas na minha formação possibilitaram e abriram caminhos para a minha constituição enquanto pessoa e futura profissional da educação; penso que elas [...] se tornaram marcantes pela intensidade que aconteceram e pelos significados e aprendizagem que elas estavam compostas. (Laura, AI-1/2013)

[...] posso dizer que minha formação ainda não está completa, pois apesar de ter aprendido muitas coisas na escola, considero que ainda tenho muito que aprender, principalmente porque serei uma professora, ou seja, estarei todos

os dias ensinando meus alunos algo novo, e isto quer dizer que tenho sempre que buscar novas formas de ensinar os conteúdos pretendidos e aprender outros conhecimentos, pois assim como a sociedade, os alunos de hoje não serão os mesmos de amanhã. (Carolina, AI-1/2013)

Esses processos descritos por Laura e Carolina apontam a construção da identidade docente dentro de um *continuum*. Tais colocações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade é movimento, é atemporal e constante.

O conhecimento pedagógico do conhecimento, descrito por Shulman (2004) refere-se à intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico, isto é, a compreensão de que, ao ensinar um conteúdo de uma disciplina específica, os princípios e as técnicas são necessários para esse ensino. Portanto, a capacidade do professor para transformar o conhecimento que tem do conteúdo em formas de ação pedagógica, é perceptível na narrativa autobiográfica de Carolina, ao expor a necessidade de se “buscar novas formas de ensinar os conteúdos pretendidos e aprender outros conhecimentos”.

Outro fator que se mostrou presente nas narrativas de formação foi a releitura de si e do processo de escolarização desencadeados pelas trocas realizadas, desde as primeiras atividades do curso de extensão *online* -2013.

Penso que dessas narrativas, o que fica como reflexão é que nossa trajetória como alunos e as experiências boas e más que tivemos com nossos professores nos marcaram muito, e hoje de certa forma nos ajudam a aprimorar técnicas que deram certo conosco e descartar aquelas que não tiveram êxito, sempre procurando o melhor para nossos futuros alunos, pensando naquele cidadão que queremos formar. (Marta, AI-2/2013)

Para terminar, quero deixar um questionamento para os demais colegas, o qual já foi mencionado pela professora L. Será que queremos que nossos alunos estejam ocupando apenas os melhores lugares ou também queremos que eles estejam preparados para a vida, para lutar por seus direitos e por um mundo melhor? Faço este questionamento, pois na maioria das narrativas vemos que o mais importante para os autores, e para mim também foi de estar no grupo dos melhores, mas, assim como eles, também percebi que não é só isso que fará a diferença em nossa vida, mas sim uma formação baseada na reflexão. (Carolina, AI-2/2013)

Esse processo de reflexão das experiências escolares e de formação vai evidenciando que as futuras professoras são capazes de pensar sistematicamente sobre as práticas vivenciadas ao longo de suas trajetórias enquanto alunas e

aprenderem com as experiências e projetarem novas ações para a docência a porvir. Os dados dão indícios de como as futuras professoras vão constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade as impele a agir, a pensar e a escolher o modo de virem a serem professoras.

Nesse processo se vê imbricado o contexto com a história individual, cultural e social que transitou e transita, articulando na constituição da identidade docente destas licenciandas os atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. Afirmo isso, pois os excertos que narram sua trajetória escolar e formação assinalam movimentos de atribuição e de pertença, descritos por Dubar (2005), do passado e do presente, suas histórias e suas representações, em identidades que se mostram abertas às novas aprendizagens.

São importantes, também, para a compreensão dos percursos vividos, os apontamentos de Lortie (1975), em relação à socialização prévia do processo de ensino. Para o autor, os futuros professores possuem crenças e ideais sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, internalizado ao longo de sua trajetória escolar. Assim, o aspirante a professor, quando adentra no curso de formação inicial, já conhece o contexto no qual vai exercer sua atividade. Seu contato com o ambiente escolar, com sua futura profissão, afetará, em maior ou menor medida, seu entendimento e sua prática pedagógica, já que vai depender da predisposição, da imagem sobre o ensino que carrega e constrói sobre o que significa ser professor. O processo vivenciado pelo licenciando constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar e colabora, segundo Flores (2009), com o modo como sua identidade docente vai se (re)construindo.

Nóvoa (2000) salienta que a identidade se constrói ao longo de um processo complexo e, portanto, demanda tempo. Esse tempo permitirá o refazimento de identidades, perpassado por contexto de lutas e de conflitos e, assim, torna-se um espaço de construção das diversas maneiras de ser e de estar na profissão.

E Marcelo (2009b) afirma que a identidade docente se caracteriza como um processo evolutivo, envolvendo um processo autointerpretativo como sujeito dentro de um determinado contexto.

Segundo Josso (2004), o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias que envolvem, dentre tantas capacidades, a capacidade de orientação aberta ao desconhecido.

As narrativas autobiográficas dos “Indícios de constituição da imagem docente” deixam pistas de que a construção da identidade docente é caracterizada pelo retorno das licenciandas sobre o percurso de sua escolarização e formação inicial, em que ficam evidenciados os ritos, as normas, a rigidez, os episódios significativos da relação docente x aluno e aluno x aluno; as lembranças provenientes da Língua Portuguesa e da Matemática; o choque com o “novo” contexto escolar e, ainda, a opção pelo curso de Pedagogia/ser professora. De certa forma, esse contato direto com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de suas futuras práticas profissionais, oportuniza “olhar de novo” e “colocar-se em jogo em primeira pessoa” o que, de certa maneira, já as afetou, como bem sinaliza Pérez de Lara (2010, p.118), permitindo “um novo olhar em cada uma dessas vivências”. Desse modo, as experiências escolares dessas aspirantes a professoras, enquanto alunas, nos diversos níveis de ensino, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição da identidade docente e um modo especial de se tornarem e serem professoras. Vale ressaltar que as narrativas autobiográficas são carregadas de práticas educativas, anteriores à formação acadêmica e, ainda, na formação inicial e que se mostraram fontes importantes para a formação docente dessas protagonistas; entre elas destacam-se: as imagens provenientes do militarismo na escola; os modelos e contramodelos de alguns professores; as metodologias de ensino que vivenciaram, enquanto alunas e, por fim, as marcas presentes nas narrativas, trazendo experiências importantes para o processo de vir a ser professoras, em que a identidade docente em construção se apresenta entre movimentos de pertença e de superação de identidades pressupostas, demarcando essa constituição dentro de um *continuum*.

Com a escuta atenta, passo a fiar as “Concepções iniciais da docência” (Quadro 3), revelando as primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professor enquanto licenciandas, com o ouvido atento às histórias que revelam as professoras em formação inicial. Neste percurso, coloco-me na condição de juntar os retalhos, aqueles que só guardam lembranças e os que congregam as experiências, pois essas licenciandas chegam a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de escolarização e de formação

relatado. É o momento em que se busca compreender como essa história se articula como um processo (formação), que pode ser apreendido mediante as lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2006).

4.1.2 Construção da identidade docente a partir de estágios ou outras formas de vivenciar o ser professora

Início a análise, abordando as “Primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda”.

Quadro 3 – Concepções iniciais da docência

Eixo	Subeixo	Descritor
Primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda	Imagem construída	Papel da teoria
		Papel da prática
		Reflexões sobre a inserção profissional na licenciatura e no início da carreira
	Teorias pessoais	Importância do apoio individualizado
		Apoio recebido na universidade
		Atuação do professor
		Importância de ser professor reflexivo
		Formação do professor (a)
		Suposição
		Proposições
		Aspectos Significativos/ Relevantes
	Prática Educativa enquanto licencianda	Ações bem-sucedidas
		Dificuldades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As futuras professoras, durante o curso, deixam pistas das imagens que constroem quando o assunto é teoria e prática. Há momentos em que enfatizam a teoria enquanto contributo à prática; em outros, é possível ouvir os ecos das angústias provenientes de como colocar em prática as teorias estudadas. Abaixo se apresentam algumas narrativas que balizam esse momento charneira.

Os profissionais poderiam também buscar nas teorias elementos que contribuam para a melhora da prática pedagógica, para que não haja uma distância entre a teoria e a prática, mas que uma possa auxiliar a outra. (Marieta, AI-3/2013)

[...] os conhecimentos teóricos que adquiri juntamente com a formação moral e humana que foram tecidos dia a dia junto de todos aqueles que caminharam

comigo, longe de me tranquilizarem, me deixam num dilema muito grande! (Marta, AI-3/2013)

Quando um professor inicia sua carreira, é de suma importância que ele receba apoio, pois ele sai da universidade com uma bagagem enorme de teoria, mas é na prática que de fato se consolida a teoria, e nem sempre sabemos como transformar a teoria em prática [...]. (Lais, AI-3/2013)

Esse divisor que se apresenta entre formação inicial e início de carreira, quando se pensa teoria e prática, de acordo com Flores, (2009), é recorrente em estudos que tematizam essa problematização. Nessas narrativas autobiográficas, fica evidente tal problemática. Marieta, Marta e Lais clamam pela necessidade de fusão do conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com as primeiras experiências na ação de ensinar, sendo essas certificadas por Gatti, Barretto e André (2011).

Outras autoras, que trazem valiosas reflexões acerca da temática, são Reali e Reyes (2009). Para elas, o tornar-se professor é concebido como um *continuum*, ou seja, ao longo da vida, sendo necessário o entendimento de que a aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo, abarcando momentos isolados e, ainda, a aprendizagem ativa que exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas compreensões por parte desse futuro professor. Segundo as autoras, faz-se necessária a reflexão sistemática sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar as aprendizagens dos estudantes, colaborando para compreensão de como isso pode ocorrer e, ainda, proporciona o redirecionamento de suas ações pedagógicas, abrindo, assim, novas possibilidades de ações e tomada de decisões individuais e em processos colaborativos entre os pares, nas instituições formadoras.

É importante destacar os trabalhos de Rodgers (2002), Muzukami et al. (2003), Zeichner (2008, 2014) que trazem discussões profícuas acerca da importância da reflexão sobre a ação pedagógica, conseqüentemente, da teoria e da prática. Zeichner (2014) chama atenção que é preciso reconhecer um modelo de formação que reconheça a experiência e o conhecimento que existe na escola. Muitos modelos

veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e

práticas que precisam ser aprendidas [...] (ZEICHNER, 2014, p.2214).

O apoio ao iniciante é visto como fundamental, já que esse período é marcado, como apresenta Nóvoa (2014), por angústias, tensões e aprendizagens, como já ratificados nos trabalhos de Veenman (1984); Reali; Tancredi; Mizukami (2008); de Palachi (2011); de Marcelo (2011); de Simon (2013, 2014); de André (2013); entre outros. Portanto, há de se pensar em políticas que realmente colaborem com a indissociabilidade teoria e prática, a fim de que os alunos percebam a relevância de se compreender a teoria para que a mesma tenha sentido na práxis pedagógica, pois, quando narram a prática, esses futuros professores clamam pela teoria.

Esta insegurança [início da carreira] nos traz dificuldades em lidar com situações que foram ou não discutidas durante todo o nosso curso, pois na maioria das vezes não conseguimos aplicar o que as teorias dizem à realidade de nossas escolas. (Carolina, AI-3/2013)

O discente de pedagogia precisa estar em constante reflexão acerca de teorias e métodos de aprendizagem, bem como vivenciá-los na prática. (Paula, AI-3/2013).

[...] são tantas as dificuldades e obstáculos encontrados que a impressão é de que a teoria estudada em sala de aula (Universidade), quando defrontada com a prática, de nada serviu. (Juma, AI-3/2013)

Juma, em outro momento de discussões em um dos fóruns, demonstrou ter consciência da indissociabilidade da teoria e prática, chegando a afirmar que é na prática que a identidade e o perfil de professor são constituídos.

Quanto aos saberes importantes que os professores iniciantes devem ter são: que a teoria e a prática são indissociáveis, porém, é somente na prática (na sala de aula) que realmente a nossa identidade e perfil de professor é formada. (Juma, AI-6/2013)

Já para Angélica (AI-3/2013), sua experiência no projeto, por estar inserida em uma escola, ajudou-a a compreender que, em algumas ocasiões, a prática é muito diferente da teoria.

Uma das atividades que me auxiliou significativamente foi a realização do Projeto do PROEXT (Terceiro Espaço) onde tive a oportunidade de estar inserida em uma sala de Educação Infantil por pelo menos seis meses (uma vez por semana). Durante este período, eu pude realizar várias observações, não somente em relação à postura do educador, mas também dos alunos e das pessoas que compõem a escola como um todo. Confesso que infelizmente

presenciei algumas situações que não condizem com o que aprendemos nas disciplinas cursadas, mas foram situações que contribuíram significativamente para meu aprendizado pessoal.

Para Stella (AI-6/2013), os estágios e a participação no PIBID a auxiliaram “a ter uma pequena noção de como é a vivência dentro de uma sala de aula”. Em sua narrativa, esta futura professora prevê que o professor pode iniciar a sua metodologia ancorado em uma teoria e, se for necessário, pode adequá-la ou substituí-la.

Acredito que o que pode ser o diferencial para o professor iniciante é ele adotar uma metodologia/prática de ensino que esteja dentro de sua realidade. Aprendemos diversas teorias sobre qual metodologia ou prática de ensino são melhores ou mais eficazes, creio que o professor iniciante precisa escolher alguma linha em que ele se sinta mais confortável, para a partir daí ele comece a elaborar suas aulas, e conforme o andamento de suas aulas ele consiga compreender se essa metodologia está sendo adequada ou não [...].

Esse episódio narrado por Stella difere do excerto de Juma (AI-3/2013) quando chega a afirmar que tem a impressão de que a teoria, quando defrontada com a prática, de nada lhe serviu. Seria, então, o PIBID um diferencial na formação inicial ao promover práticas reflexivas? Martins e Rocha (2013) evidenciam o quanto o PIBID é fonte de aprendizado, de experiências e fontes mobilizadoras de reflexões acerca da futura profissão, ajudando o futuro docente a aprender, a crescer e, especialmente, a tornar-se professor. Esse movimento é perceptível em Stella, em umas das narrativas de formação, quando assinalou que a reflexão colabora com a quebra da dicotomia teoria x prática.

Creio que enquanto professor precisamos sempre ser reflexivos e tentar sempre unir teoria e prática, e não ficar preso a modelos de ensino que não se adaptam à realidade educacional. (Stella, AI-3, 2013)

Sofia ressaltou a importância dos estágios e destaca a polêmica ao tratamento diferenciado atribuído à teoria x prática, relatado por algumas licenciandas. Essa contraposição entre teoria e prática, segundo Pimenta e Lima (2008, p.34), não é meramente semântica; é preciso, no entanto, que se pensem formas de eliminar essa dicotomia, trabalhando as duas de maneira indissociabilidade. A separação entre conhecimento prático e teórico, afirma Marcelo (1999, p.99), “não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento”.

Sofia, percebendo a importância desta integração para o quefazer docente, argumentou:

Geralmente quando chegamos a alguma escola para estágios, as professoras nos dizem que podemos esquecer tudo o que aprendemos, pois na prática é tudo diferente, e que a teoria não tem nada a ver. Penso que devemos fugir dessa lógica, pois se a teoria fosse inútil, não haveria necessidade de um curso de graduação, nem de cursos de formação. Logo, o professor iniciante não pode cair nessa armadilha de desistir de sua formação teórica, de tudo o que foi aprendido e tudo o que ainda há para aprender.

Em outro momento do fórum, Sofia (AI-6/2013) fez uma reflexão interessante sobre a importância do estágio.

Concordo com vocês ao colocarem a importância do estágio. Eu mesma tenho experiências riquíssimas vividas em estágio que certamente me ajudarão no futuro, já que foram um esforço de planejamento, conciliação da teoria e da prática e de atuação em sala de aula. Por meio do estágio também temos contato com professoras maravilhosas, que tomamos como exemplo do professor que queremos nos tornar um dia. No entanto nem todos os estágios são bons ou deixam marcas positivas. Acredito que a escola também tem que se preparar para receber o estagiário, deve haver articulação entre os profissionais dessa instituição e a universidade, para que a experiência seja boa para todos os envolvidos. O gestor da escola precisa ter consciência da importância dos estagiários, afinal, ele também faz uma ponte entre a escola e a universidade. E a universidade também tem que estar ciente de que a escola não é só objeto de pesquisa ou tem obrigação de receber estagiários para cumprir tarefa. Universidade e escola dependem uma da outra de várias formas, e acho que o professor iniciante também precisa ter isso em mente. (Sofia, AI-6/2013)

Essa licencianda vai ganhando consciência de que a indissociabilidade teoria e prática é fundamental na formação dos docentes. As narrativas autobiográficas expostas anteriormente demarcam que tanto o estágio quanto o PIBID são possibilidades de ligação entre os ensinamentos teóricos aprendidos na universidade com a sua vivência concreta dentro das escolas.

Como afirma Braúna, o estágio é “como *locus* privilegiado da relação entre teoria e prática e como espaço de construção identitária” (BRAÚNA, 2011, p.68), assim como o PIBID, uma política recente que visa à inserção do futuro professor, numa perspectiva que articule os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula. E, de acordo com Vicente e Leite (2014, p.2), “[...] parece ser o indicativo de

um avanço no sentido de amenizar a desarticulação entre a teoria e a prática tão discutidas nas pesquisas”.

Em suas vivências iniciais, as licenciandas vão construindo teorias pessoais sobre o ensinar e ser professora. Presentes em suas narrativas estão a importância do apoio individualizado, o apoio recebido na universidade, a atuação do professor, a importância de ser professor reflexivo, formação do professor (a) e, ainda, fazem suposição, proposições e apresentam alguns aspectos que compreenderam ser significativos/ relevantes.

A partir da experiência que viveu no estágio e PIBID, Sofia (AI-3/2013) revelou:

Acredito que todas as atividades planejadas pelo professor devem considerar a possibilidade de apoio. Pelas experiências de estágio e docência que tive tanto na graduação quanto no PIBID pude perceber que, quando a professora ou uma estagiária/bolsista auxilia os estudantes no desenvolvimento, os resultados são muito positivos, e alguns alunos se sentem mais estimulados a fazer e participar.

Juma (AI-4/2013) menciona algumas incertezas que podem surgir ao assumir uma turma depois de formada, proferindo assim, em um dos fóruns:

[Respondendo à professora iniciante] realmente sair da Universidade e assumir uma sala de aula sem qualquer tipo de apoio é um desafio e tanto e é aí que aquelas perguntinhas famosas surgem com mais força, como: o que eu faço? Como suceder? Por onde começar? Qual método utilizar? E assim por diante. Sem contar o desespero que dá quando percebemos que os nossos alunos não estão aprendendo [...].

Fica evidente o quanto o apoio ao futuro professor, especialmente do supervisor de estágio, é importante para fortalecimento das ações a serem desenvolvidas na escola. Pimenta e Lima (2005-2006) sinalizam que professores orientadores de estágios, junto com seus pares e estudantes, precisam agir coletivamente na realidade, a fim de analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. “É no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.14).

Laís (AI-6/2013) crê que “a universidade não consegue ensinar tudo que o professor iniciante necessita saber”. Já Stella clama pelo apoio das universidades aos professores iniciantes, no momento de inserção à carreira profissional.

Acredito que a universidade deveria dar um respaldo e apoio para os futuros professores, explicar como é o processo de inserção do professor iniciante na rede de ensino. [...]

Acho uma pena os professores dentro da Universidade desconhecerem esse processo, acredito que pelo menos a coordenação do curso deveria dar algum suporte/apoio nesse aspecto, acho que isso pode auxiliar muito os professores iniciantes. (Stella, AI-5/2013)

Na concepção de Stella, os professores universitários desconhecem a necessidade do apoio ao professor iniciante. Rampazo (2012), em seus achados, ressalta que é imprescindível o comprometimento de todos os profissionais envolvidos com o curso de Pedagogia no processo de formação, a fim de propiciarem a construção da identidade profissional docente numa relação dialética entre o saber e o fazer. Essa pesquisadora aponta que o desafio é fazer com que todos os docentes do curso compreendam que o conteúdo do curso de licenciatura é, também, o ensino daquele conteúdo no espaço da prática docente - na escola, no estágio, e complemento esta assertiva, considerando, além disso, as outras formas de se vivenciar a docência que se inicia e, entre elas, destaco: PIBID e os projetos orientados.

Carolina (AI-4/2013), em diálogo com uma professora iniciante, coloca-se como uma aprendiz inconclusa, embora o desconhecido lhe cause medo, pois sabe que toda escolha leva a um resultado; ela articula “o ser da imaginação ao ser da ação” (JOSSO, 2006).

Muito interessante você relatar como está sendo sua experiência em sua primeira sala de aula. Como estudante do penúltimo ano da pedagogia já me sinto com certo medo de como será minha experiência [...]. Fico pensando se conseguirei dar conta de tudo o que tenho que fazer e de fazer para que todos os alunos se desenvolvam, pois, como você relatou, são vários caminhos e muitas vezes não sabemos qual deles escolher, e na verdade acredito que não dá para escolher apenas um caminho, [...], ainda mais quando há alunos de inclusão [...] que, aliás, também é um desafio para mim, pois apesar de já ter vivenciado algumas situações de inclusão nos estágios, ainda não me considero preparada para lidar com esses alunos. Entretanto, também sei que essas experiências que terei em meu primeiro ano em sala de aula, serão extremamente significativas para mim, assim como nos demais anos, pois cada ano será único.

As futuras professoras discorrem as imagens construídas sobre a futura atuação. Nas narrativas, estão presentes questões sobre escolhas metodológicas;

relação professor-aluno; dúvidas sobre estar preparada para assumir a docência e passagens significativas ou não em suas primeiras experiências enquanto docentes.

Angélica (AI-6/2013) descreve suas inquietações com padrões de autoridade que acompanham alguns professores e licenciandos em Pedagogia.

Ainda hoje, muitos educadores (incluindo estudantes de pedagogia) acreditam que os alunos devem 'obedecê-los' - sem qualquer justificativa - e se colocam de uma forma impositiva. Acredito que este tipo de postura já não pertence mais à realidade educacional. Portanto, a postura do educador iniciante é uma das questões mais importantes. O conhecimento, obviamente, é importante, mas não é o mais importante.

Para Stella (AI-5/2013), é preciso aprender com os erros, para se lançar a novos projetos e atuações.

Acredito que a experiência que eu e você vivenciamos, sobre a troca de professores, é bem significativa para nós, pois passamos a aprender com os erros e enxergar melhor os problemas que podemos enfrentar, principalmente no começo da profissão se formos trabalhar como professoras eventuais. Precisamos sempre buscar formas criativas de lidar com essas situações, para assim as modificarmos e atuarmos da melhor forma possível.

No diálogo com seus pares, em um dos fóruns, ela deixa assinalado acreditar que, registrar todo o percurso de sua prática, é substancial para rever e repensar sua atuação.

A meu ver o professor iniciante precisa ter esse registro, mantê-lo sempre atualizado, pois isso irá auxiliá-lo muito nos anos seguintes. Ele conseguirá compreender suas falhas, seus acertos, analisar qual atividade deu certo ou não, e o porquê desse processo. Eu adoto essa prática de registrar as aulas que dou no PIBID e sempre fiz isso nos estágios, e acho uma ótima forma de ver e me entender enquanto profissional docente, e espero poder continuar com essa prática quando iniciar minha carreira. (Stella, AI-6/2013)

Em outro momento desse mesmo fórum, ela acentuou “que o professor deve registrar suas aulas para que reflita sobre elas e busque formas de inová-las e melhorá-las”. Em meio aos seus argumentos sobre o processo reflexivo do professor iniciante, ela ponderou:

Mas acredito que o professor iniciante precisa ser um professor pesquisador, aquele que analisa sua prática diária, que pensa e elabora em cima dessa prática à luz de referenciais teóricos, buscando sempre soluções para as diferentes questões e problemas ocorridos em sala de aula. O professor

iniciante precisa também manter uma forma de registro para poder analisar sua prática e melhorá-la. [...]

Um aspecto destacado nas narrativas autobiográficas de Angélica e Stella é o desenvolvimento pessoal que, segundo Mizukami (1996, p.65), refere-se “ao resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interações com o meio.”

Laura (AI-3/2013) chama a atenção para a partilha e a discussão de práticas assumidas na ação pedagógica e expôs:

A atividade de partilhar e discutir é interessante em todas as fases da profissão docente, nos inúmeros relatos que tivemos contato durante a graduação, muitos professores valorizam a partilha da prática, uma vez que enriquece a sua e o faz refletir sobre os meios que vem desempenhando a mesma.

Atrelado ao processo de reflexão da prática pedagógica, as professoras em formação inicial salientam que o processo formativo é contínuo e evolutivo, sendo importante para a ação educativa do professor.

[...] o professor deve buscar sempre aprimorar seus conhecimentos, pois a profissão docente está atrelada ao fato de estudar, não se pode imaginar que alguém que almeja ser um bom professor, conseguirá isso sem estudo e sem uma boa formação, não somente a inicial, mas principalmente a continuada, que permitirá ao professor refletir sobre a sua prática. (Liège, AI-3/2013)

No último semestre li um artigo que dizia que a narrativa tem a possibilidade de exercer papel formativo, já que leva a um processo de reflexão sobre a realidade, assim como a incidência da realidade na formação do eu, e, a partir deste conhecimento, desencadear um processo de transformação subjetiva e social. Acredito que este uso da escrita como uma ferramenta formativa tem muito potencial, e foi pensando nisso que me inscrevi em nosso curso. (Sofia, AI-6/2013)

As futuras professoras ponderam o processo reflexivo como contributo da ação de ensinar. Laura acredita na partilha e a discussão de práticas como um mecanismo de reflexão. Liège, em seu percurso, evidencia a importância da reflexão, no entanto não fica explícito que tipo de reflexão ela deseja assumir. Sofia aponta as narrativas de formação, enquanto instrumentos que favorecem a reflexão das experiências, com vistas às possíveis transformações necessárias, pois seu potencial se assenta na reconstrução da trajetória de experiências a partir das

reflexões que proporcionam, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando modificações (CUNHA, 1997).

Souza et al. (2013) descrevem que o sujeito em formação é quem atribui significância maior ou menor a um fato observado ou a uma experiência vivida, buscando, prioritariamente, seu processo de reflexão sobre tais acontecimentos e as possíveis conexões entre ele e outros fatos ou acontecimentos observados, experienciados por ele ou pelos estudos teóricos que realizou. Desse modo, não importa o caráter de verdade ou as provas das ocorrências tal como é narrado no diário ou outro modo de registro, mas a reflexão que se faz sobre o vivido é que define o quanto está sendo formadora a experiência.

Para Souza et al. (2013, p.185), os registros “[...] constituem-se pela expressão e pela elaboração do pensamento e dos dilemas dos docentes. Desse modo, aqueles que escrevem diários [memoriais, narrativas autobiográficas ou outros tipos de registros] podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola”.

Como expôs Pérez Gómez (1992), a reflexão provoca a imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência que, segundo ele, é esse mundo repleto de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correlações afetivas, interesses sociais e cenário político. Assim, as experiências precisam estar atreladas ao processo de reflexão, possibilitando atrelar aspectos procedimentais sobre as atividades pedagógicas.

As licenciandas em formação também supõem situações que irão vivenciar: as relações com os pares; a relação professor-aluno, a formação continuada e o ato de ensinar para sua futura atuação profissional. Entre elas, destaco:

Pode ser que na escola onde trabalhemos não tenhamos muitos colegas de profissão com quem trocar experiências, mas cursos como esse mostram que é possível contar uns com os outros, mesmo à distância. (Sofia, AI-5/ 2013)

[...] carências se fazem presente na vida do professor (a) quando ele (a) não participa das atividades voltadas à formação continuada [...] [a participação dará] maior suporte na hora de planejar e realizar as adequações pedagógicas necessárias em sala de aula, bem como estará constantemente redescobrendo o que já conhece e aquilo que ainda não conhecia. (Juma, AI-3/2013)

Com certeza, Fernanda e Valéria, nós professores devemos instigar a curiosidade dos alunos. Além disso, devemos sempre pensar que, se os alunos não estão perguntando nada, talvez seja porque nossa aula tem sido tão

mecânica (transmissão do conhecimento) ao invés de ser uma construtora de conhecimentos. (Carolina, AI-6/2013)

[...] a discussão entre os pares poderá ocorrer nas horas de trabalho coletivo, onde podem ser expostas as atividades e projetos que deram ou darão resultados positivos para a escola, à luz das teorias estudadas na formação inicial e/ou continuada, na perspectiva dos professores e gestores. Em suma, para um melhor desenvolvimento do trabalho da escola, é necessário o envolvimento de todos que trabalham na escola, de maneira a integrar os professores iniciantes na escola, de forma que estes se sintam cada vez mais como membros de sua comunidade escolar. (Carolina, AI-3/2013)

Junto às suposições, encontram-se algumas propostas, tais como as pensadas a partir a formação contínua: apoio aos professores iniciantes, comprometimento com a ação de ensinar e aproximação com a comunidade escolar, especialmente, a família, como se verifica a seguir:

Penso que seria interessante se o HTPC discutisse teoricamente os conflitos vividos na escola, que houvesse rodas de conversa e debates, grupos de estudos, que a equipe de direção e coordenação da escola planejasse atividades culturais para este período, como visitas a museus e exposições, com a finalidade de ampliar os conhecimentos de mundo das professoras e trazer novas referências para serem usadas na prática. Também defendo que o HTPC deve ter como finalidade unir o coletivo de professoras, para que elas possam se reconhecer enquanto classe e enquanto profissionais da escola. (Sofia, AI-3/2013)

A meu ver, é necessário que a equipe gestora se mobilize para receber esses profissionais, explique para eles a rotina da escola, apresente o programa educacional e deixe bem claro que, se esse professor/a tiver alguma dúvida, ele pode sempre buscar ajuda. [...]

Seria bem interessante também a escola promover rodas de conversas para que os professores com mais tempo de experiência falassem de sua prática pedagógica, atividades bem-sucedidas, projetos que desenvolveram durante os anos, e que a partir dessas conversas os novos professores se sintam estimulados a continuar na profissão docente. (Stella, AI-3/ 2013)

[...] considero muito importante os cursos de formação continuada, mas acredito que eles deveriam ser estendidos a toda a população da área [...]. Na época que estava estagiando, vi vários cartazes que eram pregados nos murais das escolas, ofertando cursos, porém estes cursos gratuitos eram destinados apenas àqueles professores efetivos da rede pública, ou seja, concursados e que já estivessem trabalhando! [...] conversando com algumas coordenadoras fiquei sabendo que a maior parte das vagas não era preenchida por descaso dos professores que, por inúmeras razões, não se interessavam em participar dos cursos. (Marta, AI-3/ 2013)

Marta salientou que muitas vagas não eram preenchidas por “descaso dos professores”, porém é preciso considerar que muitos docentes vivenciam a dupla jornada, estando sobrecarregados de atividades, sendo intensificado o trabalho docente; também justifica tal ausência e outros fatores, tais como: horário de oferta, interesse pelo curso ofertado, deslocamento etc., pois tudo isso precisa ser respeitado.

Outros episódios apontam aspectos que os professores em formação inicial creem ser significativos para a aprendizagem da docência. Segundo Carolina (AI-6/2013), “duas coisas são essenciais para o professor iniciante: não ter medo de perguntar e ter clareza de que nem tudo pode dar certo”. Realmente, é necessário buscar ajuda com os experientes que, certamente, além de acolherem, irão orientar o iniciante em seus afazeres profissionais, sejam pedagógicos ou não.

Sofia (AI-4/2013) novamente traz uma experiência do PIBID como relevante para o seu processo de pôr-se a caminho e buscar a compreensão de sua identidade docente que se inicia, em que agrega histórias de formação, tomadas de consciência do que a move, interessa-a, guia-a e a atrai (JOSSO, 2006).

Quando fiz minha primeira inserção no PIBID, em uma turma de 1º ano (logo nos primeiros dias de aula), fiquei chocada porque eles não sabiam usar o caderno, nem conheciam as letras ou dominavam o movimento de pinça. Eu achava aquilo inaceitável. Demorou um tempo para eu perceber que era um processo, e que ninguém nasce pronto. Esse choque e as reflexões que se seguiram me fizeram amadurecer minha própria concepção de educação. As vivências de estágio e de PIBID são mesmo muito ricas e significativas para a gente, e eu acho que me sentiria completamente insegura se eu não tivesse passado por isso, compartilhado os conflitos, refletido... São etapas...

Junto a essas situações relevantes, as práticas educativas são reveladas em ações bem-sucedidas ou atravessadas por dificuldades. As ações bem-sucedidas estão assim sinalizadas: no primeiro excerto, Sofia (AI-4/2013) narra uma atividade envolvendo formas geométricas e que, segundo ela, “trazia muitos preconceitos embutidos”, provavelmente, esteja se referindo à situação experienciada com a turma de 1º ano, quando relata que ficou chocada, pois os alunos “não sabiam usar o caderno, nem conheciam as letras ou dominavam o movimento de pinça. Eu achava aquilo inaceitável”. Contudo, as experiências vão transformando seu fazer pedagógico. Assim, é importante perceber que ela se prepara, planeja, estabelece um clima de confiança e consegue ter êxito com o que foi projetado.

No desenvolvimento da regência, planejei tudo com muito carinho, pois eu tinha desenvolvido uma relação de colaboração com eles, tornaram-se meus alunos e amigos (e desenvolver essa relação foi muito trabalhoso e exigiu muito de mim, já que eu trazia muitos preconceitos embutidos) e decidi dar uma aula de matemática (que era uma disciplina da qual muitos estavam fugindo). Resolvi trabalhar com formas geométricas espaciais, e iniciei a aula com um desafio, pedindo para eles formarem 4 triângulos com 6 canudos, sem flexioná-los. Foi muito boa essa atividade, e os alunos gostaram muito de serem desafiados.

Stella (AI-4/2013) apresenta uma prática pedagógica que envolveu jogos e desafios matemáticos para trabalhar conceitos matemáticos. Quando indagada por uma professora iniciante sobre esse processo de ensino, respondeu:

Com certeza, podemos trabalhar a matemática de uma forma lúdica e interativa, fazendo com que as crianças participem da aula de uma forma mais ativa e não passiva como ocorre na maioria das vezes. Para mim, essa experiência foi muito gratificante, pois me lembrei do tempo em que estudava e a matemática era uma das matérias mais difíceis e complicadas de lidar, e ao trabalhar com os jogos e desafios matemáticos, pude perceber que as crianças compreenderam melhor os conceitos matemáticos, e o desempenho delas melhorou significativamente, não apenas nessa matéria, nas demais também. Obrigada pelo vídeo⁴⁴, estarei assistindo a ele.

Essa narrativa autobiográfica foca a mudança de perspectiva e de prática pedagógica de Stella, desde a sua escolarização. Compreendo, a partir de Dominicé (2010), que a experiência construída a partir da escolarização pode apresentar contribuições significativas para o campo educativo em seus diferentes aspectos, em especial ao próprio futuro docente, a partir das diferentes práticas pedagógicas vividas por esses protagonistas.

Segundo Rosa e Ramos (2008, p.569), a “formação docente passa também pelas memórias, muitas vezes inusitadas, pelas experiências comunicáveis e pelas sensibilidades dos professores em formação”.

Em outros momentos, as cursistas relatam sobre algumas dificuldades que enfrentaram em suas primeiras experiências na docência. São situações que envolvem conhecimentos para lidar com crianças especiais, com indisciplina de alunos e de práticas pedagógicas.

⁴⁴ Vídeo “Jogos e Matemática do Programa complementar da Disciplina D-20: Conteúdos e Didática de Matemática, do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0PPvGtooj64>>.

Lembro-me que uma vez fui fazer uma substituição na terceira fase do primeiro ciclo do ensino fundamental, foi uma experiência horrível, pois era uma turma lotada e eu ali sem domínio nenhum de sala. Acho que aqueles alunos perceberam a minha inexperiência e fizeram uma algazarra, quando eu virava para lousa, para passar as atividades, os alunos começaram a jogar umas bolinhas verdes, sementes de alguma planta [...]. Só sei que entrou na sala uma professora de educação física e deu a maior bronca nos alunos e fez com que eles buscassem uma vassoura para varrer a sala. Eu saí dali horrorizada, mas não desisti de buscar o meu ideal, que é ser uma ótima profissional docente. (Laís, AI-4/2013)

Sofia (AI-4/2013), em sua narrativa, relatou que, durante os estágios da graduação e do PIBID, teve “muitas experiências marcantes que me deram uma prévia das dificuldades e sofrimentos da carreira docente, principalmente em seu início”. E, apresenta uma situação em que foi trabalhar com desafios matemáticos, envolvendo formas geométricas cuja atividade foi executada na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática. Porém, como teriam que formar triângulos e canudos sem flexioná-los, os alunos tiveram dificuldades e ela, também, pois não conseguia atendê-los de forma adequada. Apesar da frustração, Sofia não se vê fora da docência.

Me senti muito mal com isso, pois eu não queria ter uma relação autoritária com eles, até então estávamos trabalhando com o diálogo, e em 5 minutos tudo mudou e eles estavam se rebelando. Fiquei frustrada, pois a atividade era interessante e, aparentemente, todos estavam colaborando e aprendendo. Este problema de mau comportamento dos alunos, e também de falta de planejamento da minha parte me fez perceber como é difícil planejar e o quanto os mínimos detalhes fazem a diferença. [...] Ser estagiária e estar lá 2 vezes na semana é uma coisa, mas viver a realidade dura daquele contexto cotidianamente é muito diferente. Apesar disso tudo, às vezes, sinto falta do convívio deles e das coisas que aprendi com aquelas crianças. Acho que a profissão docente é mesmo cheia de contradições, mas ainda assim não me imagino fazendo outra coisa.

Logo após Sofia apresentar esse episódio, Carolina (AI-4/2013) reconstrói uma situação que experienciou, desencadeada pela narrativa da colega e, também, pela intervenção das colegas e de uma das tutoras de Sofia.

[...] apesar de ter usado atividades diferentes da Sofia, a experiência foi um pouco parecida, pois no final da regência a atividade que eu propus às crianças não aconteceu da maneira como esperava. No início da regência [...] apresentei objetos do cotidiano que tinham essas formas geométricas, após isso pedi para que os alunos escolhessem uma figura geométrica do final do

livro para recortar e montar, mas depois que as crianças cortaram e montaram a figura, a professora orientadora de estágio e a professora da sala perceberam que não daria para colar as figuras, porque elas não tinham um espaço adequado entre uma borda e outra. Neste momento, a professora da sala deu a sugestão de usarmos fita adesiva para colar as extremidades das figuras, mas havia apenas um rolo [...] e os alunos ficaram agitados [...] e mais uma vez a professora da sala precisou intervir dizendo para que os alunos levassem a figura para casa e a colassem lá. Essa experiência também me fez ver como o apoio de pessoas mais experientes é muito importante para o início de nossa caminhada docente, além disso, pude perceber como nosso planejamento, às vezes, é limitado, pois pensamos nele como adultos esquecendo de que iremos trabalhar com crianças, e muitas vezes não nos atentamos para os detalhes que farão com que ele dê certo ou não. (Carolina, AI-4/2013)

Ao expressar, “pude perceber como nosso planejamento, às vezes, é limitado, pois pensamos nele com a lógica dos adultos, esquecendo que iremos trabalhar com crianças e, muitas vezes, não nos atentamos para os detalhes que farão com que ele dê certo ou não”, Carolina demonstra, pela complexidade da prática vivenciada, que também aprende com a tutora, já que dentre algumas questões postas pela mesma, está o questionamento à Sofia (AI-4/2013) se ela não havia planejado o desafio matemático a partir de seus conhecimentos e vivências e não ter levado em conta que a atividade seria desenvolvida por alunos da 3ª série. Tal intervenção, igualmente, é considerada por Sofia, que faz a seguinte argumentação: “Depois de refletir sobre a experiência, pondero que algumas coisas não deram certo em razão do que você disse [tutora]: os alunos não estavam habituados a fazer trabalhos com dobradura e o cubo é bastante complexo”.

Os diálogos mostram como a troca de experiências pode ser importante para o desenvolvimento profissional dessas futuras professoras. As cursistas compartilharam experimentos distintos, apontando os caminhos que buscaram ou que receberam ajuda de outros professores experientes para superarem a situação da qual não tinham controle, nem muito conhecimento. Rodgers (2002) enfatiza o aspecto coletivo e colaborativo dos processos reflexivos que demandam experiências junto aos pares. Esse autor considera que a reflexão não pode ser concebida como panaceia para todos os problemas identificados pelos professores; entretanto, a compreensão da sua natureza nas experiências humanas pode colaborar para tornar a ação reflexiva na e sobre a ação, tornando o pensamento sistemático sobre a prática e, dessa maneira, aprender com a experiência.

No percurso das primeiras experiências na ação de ensinar, as alunas-professoras evidenciam, nas narrativas de formação (escrita, socializada e discutida nos fóruns), os elementos que demonstram como as concepções iniciais da docência vão se constituindo. Dentre esses subsídios, destacam-se: a imagem construída do papel da teoria e da prática; as reflexões sobre inserção tanto na licenciatura, quanto no início de carreira, que as levam a criar teorias pessoais sobre a importância do apoio individualizado e o recebido na universidade; como entendem a atuação do professor, apontando a importância de serem professores reflexivos, desde a formação inicial, levando-as a construir crenças, suposições e propostas que vão desde o acolhimento do professor iniciante no início da carreira à formação continuada, finalizando com o que acreditam ser relevante à construção inicial do ser professora.

Verifico com Mizukami (2006) que as concepções, as crenças e as atitudes dos professores se constituem por meio de experiências e vivências muito antes das formações escolares e têm grande influência na prática de sala de aula.

Os dados deste eixo ajudam-me na compreensão do processo reflexivo individual e coletivo deflagrado no grupo do curso de extensão *online* – 2013, provenientes das narrativas de si, questões e comentários que se seguiram nos fóruns de discussão. As discussões serviram como fonte de dados para a compreensão de raciocínios argumentativos, momentos de tomada de decisão, flexibilização, dentre outros elementos que provocam mudanças nos conhecimentos e concepções que essas licenciandas construíram, ao longo da escolarização e formação inicial, sobre o aprender e o ensinar. Neste percurso, as experiências pessoais, as experiências baseadas em conhecimento formal e as experiências vivenciadas na escola e sala de aula, reforçam o entendimento de que a identidade profissional docente que principia é uma construção individual, tendo como referência a história pessoal e suas características sociais, mas engloba também uma construção coletiva derivada do contexto no qual a futura docente e/ou o docente se desenvolvem (MARCELO; VAILLANT, 2013).

Para Flores (2015, p.139), “aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática”. Segundo a autora, faz-se essencial compreender o sentido de identidade na aprendizagem de professores em formação inicial e no modo como os mesmos se desenvolvem como

futuros profissionais no contexto da prática. Baseando-se na ideia de identidade como um princípio organizativo da vida das professoras em formação, passo a expor a “construção dos conhecimentos sobre o ensino” (Quadro 4) que as mesmas realizam, em que a tessitura das análises das narrativas de formação se esbarram nas múltiplas possibilidades destas licenciandas tornarem-se professoras.

4.1.3 Construção do conhecimento sobre o ensino: desenvolvendo a identidade como professora

A partir das vivências relatadas de estágios ou outras formas de experienciar a docência que se inicia, começo minhas escutas.

Quadro 4 – Vivências e reflexões relatadas

Eixo	Subeixo	Descritor	Excerto
Construção dos conhecimentos sobre o ensino	Aprendizagens sobre ensinar	Condições para o ensino	
		Cotidiano da sala de aula	
		Conhecimento sobre ensinar	
		Preocupações com a aprendizagem dos alunos	
	Aprendizagens sobre ser professora	Planejamento	
		Modo de atuação	
		Lócus de aprendizagens	
	Apoio aos iniciantes ou futuros professores	Apoio dos pares	
		Apoio do professor da sala, onde ocorrem os Estágios	
		Apoio do professor responsável pelo Estágio ou outros programas universitários	
		Outras possibilidades de apoio	
		Reflexões sobre apoio ao iniciante	
	Processo colaborativo	Contexto escolar	
		Reflexões sobre o processo colaborativo	
		Espaços de fortalecimento do corpo docente	
	Reflexões sobre o Início da carreira	Desafios para conseguir uma sala de aula	
		O que todo professor iniciante precisa saber	
		Reflexão conjunta do documento “O que todo professor iniciante precisa saber”	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As narrativas das futuras professoras apontam quais aprendizagens sobre ensinar estão construindo ao longo da formação inicial e como vão atribuindo sentidos ao processo ensino-aprendizagem, buscando uma compreensão maior

sobre as condições para o ensino, o cotidiano da sala de aula e de como atender aos alunos em suas aprendizagens.

Sofia (AI-4/2013), ao refletir sobre as condições de ensino que planejou para o desafio matemático, descreveu ter refletido sobre as questões que levaram a atividade a não ser bem-sucedida e concluiu que se preocupou “demais com o material e o desenvolvimento [...] [e não considerei] que eles ainda estão aprendendo, que não é porque eu já sei que eles também sabem”.

Sofia demonstra ter consciência de que precisa se preparar melhor para o desenvolvimento da atividade, destacando a importância do planejamento e dos recursos adequados, além de que a sala de aula necessita estar organizada. A reprodução da atividade aprendida na graduação não atingiu os objetivos propostos, provavelmente, por não terem sido levadas em consideração as condições de ensino e as condições dos alunos envolvidos no contexto da aprendizagem.

Carolina considera a necessidade de se conhecer o público-alvo, para que as intervenções sejam significativas e ajudem os alunos a avançarem em seus conhecimentos.

Exatamente! A educação não se limita à sala de aula, [...] por isso precisamos sempre conhecer nossos alunos, buscando compreender qual a vida que esses alunos vivem fora da sala de aula, para que possamos intervir da maneira mais adequada! (Carolina, AI-5/2013)

Stella (AI-4/2013), ao ser indagada por uma das tutoras sobre a experiência realizada no PIBID com apoio da professora de sala, envolvendo jogos e desafios matemáticos para uma turma com muitos alunos com dificuldades de aprendizagens, sendo que alguns, ainda, não estavam alfabetizados, respondeu:

Sim, acredito que, ao detectarmos as necessidades educacionais dos alunos da sala e estabelecermos os desafios matemáticos, com o nosso projeto, detectamos o problema e a forma de solução do mesmo. Percebemos que, ao trabalharmos com esse tipo de atividade, estaríamos estimulando a cognição e aprendizagem das crianças, pois as mesmas ficariam atentas e se concentrariam na resolução do problema; percebemos também que esse tipo de aprendizagem, além de auxiliar nas aulas de matemática, auxiliaria também nas demais disciplinas, pois as crianças começariam a interpretar as informações melhor, e compreender o que elas queriam dizer. Inicialmente como a sala tinha muitos problemas de aprendizagem, começamos a fazer os desafios em grupos, com o passar das semanas e, ao percebermos que as crianças estavam melhorando, começamos a dividi-los em duplas, até que no

final todos estavam desenvolvendo os desafios individualmente. Como material, usávamos desafios impressos, e como forma de resolução a lousa, onde as crianças resolviam os desafios, e só intervínhamos quando havia necessidade. Pensei em levar jogos concretos também, mas como estava desenvolvendo outro projeto (o do jornal), não consegui, e trabalhei apenas com desafios, enigmas e jogos impressos.

Fica evidente o quanto é importante o processo colaborativo. Estar apoiada pela professora experiente foi importante para que essa futura professora ganhasse confiança e requeresse novos aprendizados sobre a Matemática e seu ensino. Stella, buscando sua própria aprendizagem, procurou, juntamente com a professora titular, garantir a aprendizagem de seus alunos, contribuindo para um cotidiano escolar melhor (NACARATO, 2013).

Tal constatação é perceptível na narrativa que Stella (A1-4/2013) fez sobre esse episódio como se vê no excerto a seguir:

No começo fiquei receosa em saber que trabalharia com a matemática, mas após a proposta da professora e das primeiras inserções, minha visão se alterou, e as atividades começaram a fluir normalmente. Por ser um tipo de atividade que as crianças não estavam acostumadas, pois viam apenas os conteúdos pré-estabelecidos pela coordenação, elas gostaram bastante, a cada inserção pediam que trouxéssemos desafios mais complexos e difíceis, e quando os levamos para a sala de aula, as crianças se juntaram, criaram hipóteses, e no final chegaram à conclusão correta. Com certeza, trabalhar com desafios e enigmas matemáticos é uma forma muito interessante [...], pois fogem do modelo tradicional e tem um caráter mais lúdico.

Ela demonstra interesse em aprofundar os estudos iniciados na formação inicial, pois sabe que esta traz lacunas, como já evidenciou. No caso de Stella, é no percurso do desenvolvimento do projeto que o conhecimento sobre o ensinar, vai sendo construído no próprio processo de ensinar, embora a maneira de conceber o trabalho com a Matemática tenha se iniciado na universidade.

A minha visão sobre a matemática também foi modificada depois desse projeto. Quando recebi a proposta, fiquei bem receosa, pois não sabia como trabalhar com a matemática, pois até então fugia dela, em meus estágios sempre fiz regências na parte de humanas, e no máximo em ciências, mas a matemática era um problema para mim. Até que uma professora da faculdade me apresentou um livro da Eva Furnari "Os problemas da Família Gorgonzol" e formas de se trabalhar com a matemática de uma maneira lúdica, foi depois dessa aula que comecei a pesquisar como poderia trabalhar a matemática no PIBID e os jogos e desafios matemáticos me encantaram, pois trabalhavam

com os conteúdos que a professora requisitou, mas de uma forma mais interessante. Para mim, depois dessa experiência, passei a enxergar a matemática de uma nova forma, mais interativa, divertida e viva. (Stella, AI-4/2013)

Essa futura professora, em um dos diálogos que estabeleceu com uma professora iniciante, sinaliza que é preciso pensar em novas possibilidades de se trabalhar com a Matemática.

Acredito que precisamos mudar a visão de ensino tradicionalista, de conteúdos pré-determinados, para que assim o ensino e a apreensão dos conteúdos seja algo prazeroso para os professores e para os alunos. Mais uma vez, obrigada pela apostila [sobre desafios matemáticos]. (Stella, AI-4/2013)

Stella, por várias vezes, no fórum, ressaltou o caráter lúdico ao se trabalhar com esse tipo de atividade matemática. Percebe-se, nas narrativas, a vontade de superar o modelo técnico de aprendizagem que, frequentemente, torna o ensino e aprendizagem enfadonhos. É fato que o aspecto lúdico incentiva a participação mais ativa dos alunos na realização das atividades propostas; porém, é importante que o professor não se limite a esse caráter motivador do ensino. Alguns possíveis caminhos potencializadores da aprendizagem matemática, também presentes em qualquer área do conhecimento, precisam ser considerados, tais como: levantamento de hipótese, a argumentação, a coerência, diálogo com a professora e dos alunos entre si. Especificamente, o docente precisa saber diversas formas de representar um mesmo conteúdo, ensinar sem que haja erros conceituais, levantar corretamente os saberes e as necessidades de aprendizagens dos alunos, assegurar a conexão dos saberes que eles já possuem com os saberes que ainda necessitam construir, entre outros, são elementos que também precisam estar presentes no ensino da Matemática (SOUZA, 2012).

As cursistas, nos fóruns de discussão, apresentam episódios que vivenciaram, refletem a partir de suas próprias narrativas, reconstroem percursos vividos a partir da narrativa do colega, trocam materiais, indicam filmes, leituras de livros ou artigos, fotos de atividades, de material de apoio, postam vídeos. As discussões desencadeadas pela atividade matemática desenvolvida por Stella propiciaram, também, muitas discussões e trocas de materiais.

Em seu excerto, Carolina (AI-4/2013) expôs como vai compreendendo o ensino de Matemática a partir das trocas estabelecidas e da importância em acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Excelente o vídeo, assim como todos da UNIVESP que nos trazem sempre assuntos pertinentes para o bom desenvolvimento de nosso trabalho! Além do relato das professoras de que os jogos foram muito importantes para ensinar matemática para as crianças, também gostaria de destacar outros pontos positivos do trabalho delas, como a troca de experiências e a preocupação em deixar com que os alunos realizem os resultados das operações matemáticas da maneira como acharem melhor para eles. Acredito que não podemos querer que os alunos resolvam os problemas apenas de um único jeito, pois cada um pode ter uma visão diferente de como realizá-los [...].

Ela apresenta, também, como foi adquirindo conhecimentos com a alfabetização e demonstra a preocupação quanto à “idade certa para alfabetizar”.

[...]. Minhas experiências com alunos em processo de alfabetização durante os meus estágios também estão sendo muito significativas e também estou vendo como é difícil a alfabetização. A cada nova experiência tenho enxergado que não há apenas um método que será eficaz para que o processo de alfabetização ocorra, mas tenho visto que cada aluno necessitará de um, ou até mesmo vários métodos para auxiliar em seu processo de alfabetização. Além disso, a partir dessas experiências tenho refletido muito se há mesmo uma idade certa para que a alfabetização aconteça, ainda não consegui chegar a uma conclusão sobre isso, mas minhas experiências têm mostrado que não. (Carolina, AI-4/2013)

É preciso pensar a alfabetização na perspectiva do letramento, temática esta muito recente. Machado (2015) sinaliza que um dos grandes desafios dos professores para ensinar a ler e escrever está em pensar práticas alfabetizadoras que envolvam tanto o alfabetizar, quanto o letrar. Essa pesquisadora afirma que o trabalho do professor alfabetizador é altamente complexo e desafiante, pois esse profissional tem revelado que ainda possui muitas dúvidas sobre alfabetização e letramento; em alguns casos, afirma ela, não há muita preocupação com a formação específica do alfabetizador, especialmente, na sua formação inicial. “É relevante reforçar a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional do docente alfabetizador para a construção de saberes necessários para lidar com situações ocasionadas na rotina escolar”, argumenta Machado (2015, p.68).

Monteiro (2010, p.25) enfatiza que é possível e indispensável a presença da associação dos processos de alfabetizar e do letrar para que a escola garanta a

apropriação do sistema alfabético e ortográfico. “Os processos são diferentes, mas um complementa o outro e não é possível formar um bom leitor e escritor sem essa relação”. Neste sentido, Sofia e Stella sinalizam que estão construindo o entendimento de que se alfabetiza letrando, conforme apareceram em suas narrativas.

Enquanto professores, precisamos sempre criar formas de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mostrar para as crianças que esse processo não é apenas algo mecânico composto por regras, mas sim algo capaz de ampliar horizontes. (Sofia, ALP-2/2013)

[Respondendo à Carolina] Gostei muito da sua colocação. Principalmente quando você aponta a necessidade do aluno ir construindo uma noção da função social da leitura e da escrita. Falamos sempre no processo de alfabetização e nos esquecemos, muitas das vezes, do processo de letramento e como ele ajuda as crianças a terem uma compreensão maior do mundo, pois dá uma utilidade para a leitura e para a escrita. (Stella, ALP-2/2013)

Carolina, Stella e Sofia, em suas narrativas sobre o ensino de Matemática e de alfabetização e letramento, dão pistas que mobilizam os conhecimentos referentes às categorias que concernem ao conhecimento pedagógico geral e ao conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentados por Shulman (2004).

De acordo com o autor, a categoria conhecimento pedagógico geral abarca conhecer os estudantes; as teorias acerca dos processos de ensino e aprendizagem; os contextos e fins educacionais; as políticas públicas e, ainda, os programas educacionais; os fundamentos históricos e filosóficos da educação; o currículo; as diferentes metodologias de ensino; as diversas formas como as matérias podem ser abordadas pelo uso de livros didáticos, de *softwares*, entre outros.

As futuras professoras deixam registradas, nesta categoria, aprendizagens sobre a importância do planejamento docente e do trabalho com projetos; a utilização de jogos e de desafios matemáticos; que é preciso pensar a alfabetização numa perspectiva de se alfabetizar letrando; a função social da leitura e da escrita para maior compreensão de mundo; a importância dos registros das aulas pelos professores e também pelos alunos, para verificação do alcance ou não dos objetivos propostos e, se necessário, novos planejamentos e intervenções devem ser feitos.

Shulman (2004) fala, ainda, sobre, a categoria do conhecimento do conteúdo específico que, segundo ele, abrange as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica. Shulman (2004) afirma que o professor necessita compreender “o que” e o “porquê” dos conhecimentos, fenômenos e saberes. De acordo com autor, o docente precisa ir além de definir conceitos, isto é, será preciso que ele saiba conhecer a estrutura de uma determinada área de conhecimento; as formas de organização dos conteúdos dentro dessa área, identificando a importância e as relações possíveis de serem estabelecidas entre si e com outras áreas do conhecimento.

Shulman (2004) aponta, ainda, que a conexão entre as categorias conhecimento pedagógico geral e conhecimento do conteúdo específico resulta no conhecimento pedagógico do conteúdo. Para ele, é imperdível, ao professor, ir além de conhecer o conteúdo específico, ou seja, precisa saber utilizar os diversos modos de representação de um conceito e/ou de uma ideia, isto é, saber intervir com analogias, exemplos, explicações, explanações, demonstrações, ilustrações etc. E mais, o docente necessita ter conhecimentos sobre como os alunos aprendem certos conteúdos, as dificuldades que enfrentam no processo de construção de conhecimentos e quais conhecimentos prévios acerca dos assuntos e tópicos ensinados eles possuem. Nessa categoria, está presente o conhecimento dos aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de um determinado conteúdo, isto é, os professores aprendem a pensar pedagogicamente. Mesmo sendo aprendizes de professoras, as licenciandas registaram como vão construindo o conhecimento pedagógico do conteúdo.

As participantes declararam que os projetos e/ou atividades desenvolvidas nos estágios e PIBID possibilitaram que elas entrassem em contato com estratégias de ensino que efetivamente motivam os alunos e são interessantes para eles. Para elas, os jogos, a literatura infantil, os desafios matemáticos e enigmas foram considerados como elementos motivadores que proporcionam, ao aluno, a vontade de realizar as atividades. As narrativas destas futuras professoras sinalizam como Carolina, Stella e Sofia se lançam a fim de reconhecerem as necessidades e acompanhamento dos processos de aprendizagens dos alunos; a reelaboração de propostas de ensino, percebendo que é preciso assumir outros modos de representar um conteúdo, para que cada aluno avance em seus conhecimentos; como verificaram que os agrupamentos e trabalhos colaborativos têm implicações

positivas na aprendizagem, também consideraram a importância de variar os métodos para auxiliar os alunos no processo de alfabetização, além de que não há idade certa para que a criança se alfabetize; o trabalho colaborativo entre alunos e entre os professores e que o registro, além de ser fonte de reflexão, também se apresenta, quando feito pelos alunos, como uma possibilidade de trabalho integrado com a Língua Portuguesa ou outras disciplinas, como é narrado nos excertos a seguir.

A preocupação com a aprendizagem dos alunos está presente nos relatos de algumas cursistas. Entre elas, Carolina (AI-6/2013) trouxe a importância do registro, tanto do professor como dos alunos.

[...] o registro das aulas é muito importante para o professor, sobretudo para o professor iniciante. Além disso, também acho interessante pedir para que os alunos façam registros do que ocorreu nas aulas, apontando pontos positivos e negativos, pois assim também se pode trabalhar a criticidade com os alunos, além de esses registros serem um ótimo mecanismo para o professor verificar se suas aulas estão ou não sendo interessantes para os alunos.

As participantes do fórum se interessaram pela prática utilizada por Carolina e entre alguns diálogos, destaco o de Stella (AI-6/2013), por sinalizar que, além de interessantes, os registros dos alunos permitem ao professor verificar se as aulas promovem aprendizagens efetivas:

Achei muito interessante essa sua proposta, pedir que os alunos registrem as aulas, para que o professor verifique como eles estão compreendendo as mesmas. Esse processo faz com que o aluno se sinta como participante no processo de ensino/aprendizagem, e não apenas seja um mero receptor de conhecimentos. Esse processo, como você mesma disse, irá auxiliar na construção da criticidade dos alunos, e também estimular as práticas de escrita.

Nacarato (2013) faz referência à construção coletiva de professoras dos anos iniciais que acompanhou por dois anos, no curso de extensão⁴⁵, as quais usaram, além de seus registros, registros que os alunos faziam nas aulas de Matemática. De acordo com ela, o registro realizado pelo aluno possibilitou que o mesmo comunicasse suas ideias matemáticas e as guardasse para retomá-las em momentos futuros, quando houvesse necessidade, constituindo-se num momento de

⁴⁵ Vinculado ao Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), campus Itatiba – SP.

reflexão do aluno sobre o próprio processo de aprendizagem. Em contrapartida, tal instrumento dá pistas ao professor de como o aluno constrói o pensamento matemático, pois, nos registros, possivelmente, estão presentes os significados que estão se consolidando ou os equívocos que precisam ser trabalhados. “A análise destes registros possibilitará a ele refletir sobre sua prática e produzir significados para os processos de ensinar e a aprender matemática” (NACARATO, 2013, p.36).

Stella (AI-6/2013) sinalizou que o registro, também, servirá para trabalhar a Língua Portuguesa, fato também evidenciado por Nacarato (2013). Explicita essa autora que: por permear por diversas disciplinas e ser um elo integrador com a língua materna, uma prática interessante seria utilizar os registros para analisar as questões textuais (aspectos gramaticais ou coesão e coerência), usualmente trabalhadas na Língua Portuguesa.

Não é fácil para as futuras professoras formadas em Pedagogia construírem uma sólida formação conceitual, já que precisam ensinar todas as disciplinas escolares o que, na maioria das vezes, gera-lhes insegurança. Para algumas licenciandas, o tempo do estágio não é suficiente para as aprendizagens na docência. Para Marta (AI-3/2013), “observar durante certo tempo outro profissional dar aulas e vivenciar o dia-a-dia da sala, sendo você o educador, é muito diferente”.

Em contrapartida, outras futuras professoras creem que o PIBID contribuiu significativamente com a formação docente, uma vez que as vivências no programa permitiram experienciar situações que envolveram o ensinar e o aprender na prática.

Estou aprendendo diversas coisas com o programa, e principalmente minha visão sobre a minha própria prática pedagógica está sendo modificada, pois achamos sempre que o ensino tem que ser ao nosso jeito, quando na verdade precisamos analisar a realidade educacional de cada sala e as especificidades de cada criança. (Stella, AI-4/2013)

Há, ainda, referências sobre a formação continuada fora e no interior da escola, acerca do trabalho coletivo na escola e em outros espaços e fontes de aprendizagens.

De acordo com Libâneo, a educação acontece em todos os lugares (rua, igreja, praça, escola, no ônibus, entre outros), sendo assim, o professor deve enxergar o seu aluno além dos muros da escola, como um sujeito de interações, habilidades e potencialidades. Diante isto e toda a discussão que levantamos neste fórum, quero sugerir que assistam ao filme "Como estrelas no céu, toda criança é especial", o mesmo conta a história de um aluno com

dislexia, mas que nos leva a entender os alunos como um todo, fiquei fascinada com a trama, aprendi muito e recomendo, principalmente para nós, iniciante. (Juma, AI-4/2013)

Quanto ao modo de atuação, as professoras mencionam a necessidade da sondagem de aprendizagens e do contexto social das crianças, para poderem organizar o trabalho pedagógico, além de pensarem em práticas que favoreçam a aprendizagem e estarem atentas para fazerem intervenções que ajudem o estudante a avançar em seus processos de aprendizagem. Para Juma (AI-4/2013), “o professor precisa ser um facilitador e mediador do conhecimento. E, como dizia Paulo Freire: é ensinando que se aprende”.

As narrativas de formação e as trocas realizadas nos fóruns de discussão deixaram marcas de que o planejamento é essencial para o trabalho do professor.

[...] é significativamente relevante que esse processo de formação continuada ocorra com frequência para que o professor possa entender como acontecem as formas de planejamento, assegurando uma prática docente mais eficaz e de qualidade, evitando assim improvisações e rotinas de mesmice. (Paula, AI-3/2013)

[...] Por isso, é de suma importância planejarmos as nossas aulas [...], assim se evita o imprevisto [...]. (Juma, AI-4/2013)

[...] Durante minha regência, tive a oportunidade de sentir o quanto foi importante ter realizado a leitura do livro anteriormente e me preparado. Enquanto educadores, precisamos também ter o bom senso de não ficarmos engessados a planos que não funcionam e precisamos ter a sensibilidade de realizar mudanças. (Angélica, AI-4/2013)

Nessas narrativas, as professoras em formação inicial concordam que o preparo da aula ajuda na superação da rotina, da improvisação, já que a organização prévia auxilia na superação de possíveis problemas que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem. Mas é preciso compreender que o critério de flexibilidade deve estar interligado à necessidade de poder “desenvolver atividades convenientes em função do momento dos participantes” (ESTEBARANZ, 2003, p.109). Lembrando que o tempo não deve ser um elemento de rigidez sobre a prática.

A aprendizagem docente ocorre quando estas futuras professoras se colocam como sujeitos ativos que experimentam, refletem, questionam, dialogam, investigam o processo de ensino e de aprendizagem e, assim, vão construindo o conhecimento

pedagógico do conteúdo. Mizukami (2004) afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo é aprendido no decorrer do exercício profissional, mas não está desconexo do que o professor aprende nos cursos, nos programas e no estudo das teorias. Para essa autora, o conhecimento pedagógico do conteúdo precisa estar presente nos cursos de formação inicial como objeto de estudo.

Neste sentido, Shulman (2004) chama atenção sobre o aprendizado a partir da experiência. Ele especifica que existe grande diferença entre aprender pela experiência e ter experiência. Segundo o autor, o aprendizado a partir da prática encaminha para o aprendizado para ensinar, pois é na prática educativa que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas do cotidiano da sala de aula.

Possibilitar a aprendizagem pela experiência na formação inicial é importante para a construção do que Shulman (2004) nomeou de *artifact of scholarship*⁴⁶, isto é, é necessário que seja construído um arcabouço de experiências, de vivências, de estudo de casos, de erros, de acertos e estratégias, propiciando contato de seu repertório com a prática de outros professores. Para Souza (2012, p.53), “quanto mais rico for esse artefato, mais poderosa será a reflexão sobre a experiência, além disso, se faz necessário refletir junto com o outro professor, compartilhando artefatos, aumentando a eficácia da reflexão”.

Quando Sofia (AI-4/2013) refletiu, junto com a comunidade de aprendizagem *online*, a experiência que vivenciou com os alunos na montagem dos cubos, percebeu a necessidade de planejar melhor suas práticas pedagógicas e, em sua narrativa, explica que gostou muito da discussão, pois achou “importantíssimo repensar, para planejar ações futuras!!!”. Sofia novamente mobiliza, em suas ações, as categorias de conhecimento pedagógico geral e do conhecimento pedagógico do conteúdo, descritas por Shulman (2004). Ela já demonstrava essa consciência antes de participar do fórum e expor o episódio com os cubos, como se pode verificar em sua narrativa de formação.

Acredito que cada docente possui conhecimentos e concepções únicas, que podem sempre ser melhorados quando compartilhados, logo, ter momentos de troca é fundamental para o planejamento e o aperfeiçoamento da prática. Esta troca também é uma condição para a formação do professor reflexivo,

⁴⁶ Artefato de sabedoria, de escolaridade ou escolástico. A tradução dessa terminologia permite diversas interpretações, como constataram Almeida e Biajone (2007). Nesta tese, assumo a tradução “Artefato de sabedoria”.

que está em um processo constante de análise de si e de sua prática. (Sofia, AI-3/2013)

Portanto, a flexibilidade em mudar os caminhos traçados deve acontecer “para amenizar dificuldades e imprevistos que surjam durante e em decorrência do trabalho que estamos realizando” (SANT’ANNA, 1996, p.112). A flexibilidade nasce de um ato pensado, de uma justificativa coesa e coerente com aquilo que se pretende ensinar.

No percurso do curso de extensão *online* - 2013, as professoras em formação inicial deixam explícita a necessidade de apoio aos iniciantes ou futuros professores. A partilha, a troca, o apoio são ações recorrentes, no sentido de colaborarem com a prática docente que se inicia. Essas cursistas dão ênfase ao apoio dos pares; do professor que as recebe nos estágios; do professor responsável pelo estágio ou outros programas universitários e apresentam diferentes formas de apoio que incluem diversos professores universitários, professores experientes de várias escolas e profissionais de outras áreas de conhecimento. Além disso, fazem críticas à falta de apoio que presenciaram ou vivenciaram.

Ao receber apoio das pessoas que estão na escola, o novo/a professor/a irá se sentir acolhido e compreender que conseguirá auxílio quando precisa. Mas na maioria das vezes o professor “novato” não é auxiliado e é deixado com classes que ninguém quer, e quando pede ajuda ou algum tipo de auxílio, as pessoas da instituição não o ajudam, e isso acaba desestimulando esse profissional. (Stella, AI-3/2013)

[...] se torna de suma relevância que o professor discuta a sua ação/prática com alguém que lhe dê, como retorno, suporte (conselhos, dicas/sugestões, etc.) que lhe oriente em sua carreira docente. Para isso, deve procurar aquelas pessoas que considera mais próximas, tais como, uma colega de profissão, um familiar (que tenha maior afinidade e que interessa por seu sucesso), a coordenadora pedagógica da Unidade Escolar em que trabalha ou de outra Instituição que seja sua conhecida, um professor (a) aposentado (a), profissionais de outras áreas, entre outros sujeitos que possam contribuir positivamente com o seu sucesso profissional. (Juma, AI-3/2013)

No entanto, a professora da sala nem viu como desenvolvemos os trabalhos, pois não ficou em sala. E no final disse que foi tudo bem (Leila, AI-3/2013).

O estágio foi realizado em duplas. Eu e minha companheira ficamos livres para escolher as atividades a serem trabalhadas, mas com a supervisão da coordenação do estágio. Preparamos os planos de aula e enviamos para a professora aprovar. (Leila, AI-3/2013)

Várias ressalvas foram também realizadas por algumas licenciandas sobre o processo colaborativo. Marieta (AI-3/2013) apresenta suas percepções, alegando que percebe “um medo do professor iniciante em buscar ajuda”. Ela acredita “que a classe dos professores na maioria das vezes é muito individualista [e] cada professor está preocupado com sua sala de aula”. Portanto, de acordo com ela, esses professores “não se interessam em saber como o seu companheiro está trabalhando, sendo muito difícil a troca entre os pares”.

Ela segue narrando que esse processo não é desencadeado apenas pelos pares, “mas das próprias políticas públicas que acabam ‘incentivando’ essa desarticulação da classe, como é o caso da política de bônus”. (Marieta, AI-3/2013)

Marieta enfatizou o programa de bonificação pela avaliação do nível de desempenho da escola. É importante esclarecer que os indicadores são construídos a partir dos sistemas de avaliação externa (nos âmbitos nacional, estadual e municipal). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, é um indicador nacional, produto dos resultados e dados coletados pela Prova Brasil e pelo Censo Escolar. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado no início da década de 1990 e foi se aperfeiçoando ao longo dos anos.

Estados e municípios têm desenvolvido seus próprios planos avaliativos que, além de avaliar, evidenciam publicamente os resultados de cada escola, sendo que alguns adotaram políticas de responsabilização (*accountability*), em que culpa individualmente os professores e os gestores pelo desempenho dos estudantes (NOVAES, 2014). Retrata o autor que a política de bonificação por resultados tem desencadeado no âmbito da escola a adoção de práticas questionáveis, por exemplo, de treinamentos, dentre

outras práticas mais sutis de enquadramento, além dos efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação vai criando novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, o que somente serve para aumentar a angústia e a frustração (NOVAES, 2014, p.304).

Não considero que somente o “bônus” pago uma vez por ano vai motivar o professor e resolver os problemas da educação, especialmente a qualidade de ensino. O perigo desse processo avaliativo consiste naquilo que Ball (2005, p. 547) previu: “o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela”.

Portanto, é necessária uma política ampla voltada à valorização do professor, a melhora das condições de trabalho, incluindo a formação deste profissional. A formação inicial e continuada de professores, esta última, emergida das necessidades da escola, compõe um dos caminhos responsáveis pela tão sonhada e rara qualidade de ensino.

Seguindo com as análises, as vivências escolares desencadearam experiências que permitiram a reflexão acerca do apoio recebido e, desse modo, as futuras professoras projetam como entendem que deve ser esse apoio ao longo de sua formação inicial e inserção profissional.

Compartilhar a experiência com a professora colaboradora e a minha orientadora de estágio também foi muito rico. Me ajudou a perceber que não estou sozinha. É mesmo muito bom contar com esse apoio de alguém mais experiente. (Sofia, AI-4/2013)

[...] tanto o HTPC enquanto experiências de formação continuada, como o curso que estamos realizando, são espaços válidos para esta troca, já que a discussão e o trabalho em equipe constituem elementos formativos que ampliam o campo de conhecimento do professor e o levam a refletir sobre seu papel social, sua formação individual, o planejamento, a complexidade da escola e do trabalho docente. (Sofia, AI-3/2013)

[...] os veteranos da escola têm um conhecimento para além da teoria, porque conhecem e vivem/viveram diversas realidades da/s escola/s em que trabalha/ou. Contudo é preciso que estes professores mostrem aos iniciantes que tudo o que eles lhes falam são apenas propostas que podem ou não dar resultado, pois esse resultado sempre dependerá da turma com a qual se está trabalhando. (Carolina, AI-3/2013)

Nesta direção, a compreensão de que o processo colaborativo é essencial aos professores iniciantes desencadeia reflexões importantes a respeito do processo colaborativo escolar. Sendo destaques: a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ou a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); o Apoio da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente.

[...] o Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola, penso que é um horário específico para decisões e opiniões; portanto, é importante que o professor tenha motivação para discutir seus anseios, dúvidas, pois num grupo podem surgir opiniões e debates interessantes. O diálogo sobre a prática docente faz-se necessário nesses tipos de encontros, pois pode ser promovida a troca de experiências dentro da escola. É importante que os encontros tenham pautas previamente decididas e ainda utilizar textos que gerem reflexões. Para que esse tempo de formação em serviço seja útil, é fundamental planejá-

lo corretamente para que cada uma das tarefas ocupe um espaço satisfatório na rotina dos educadores. (Jane, AI-3/2013)

[...] o que deve permear todas as relações e ações realizadas dentro das escolas é o trabalho coletivo pedagógico. Trabalhar coletivamente ajuda os professores a assumirem um rumo para sua formação, ou seja, a partir da partilha dos materiais e das discussões é criada a possibilidade de observar onde há defasagens e acertos nas práticas realizadas. (Laura, AI-3/2013)

Para as futuras professoras, a ATPC e a HTPC são espaços de fortalecimento do corpo docente, mas percebem que os mesmos, infelizmente, não têm sido usados para esse fim. Na compreensão de Stella (AI-3,2013), pelas experiências de estágio, as “ATPC’s prezavam mais por discutir questões voltadas para problemas estruturais da escola, como por exemplo, pintura da escola, em vez de prezar por compreender o que os professores/as estavam passando em sala”. Situação essa notada por Sofia, (AI-3/2013), ao afirmar que a

[...] HTPC é pouco vista como um espaço formativo, e que alguns docentes não o levam a sério como tal. Talvez essa visão da HTPC como um “tempo perdido” seja fruto de um longo percurso de desvalorização desse tempo. Considero isto uma perda muito grande, pois este é um momento de fortalecimento do corpo docente.

As licenciandas narraram que foi possível compreender o processo colaborativo a partir do diálogo nos fóruns de discussão.

[...] pude compreender melhor o significado da troca de experiências e ideias que deve haver entre os docentes e o quanto isso pode aprimorar o trabalho de cada um. (Liége, PF/2013)

[...] a troca de experiências entre os pares são fontes inesgotáveis de conhecimento e de autorreflexão. Parabéns pela iniciativa, que mais cursos se realizem. (Laura, PF/2013)

Dentre os diálogos e reflexões nas narrativas de formação das futuras professoras, é frequente a preocupação que as professoras em formação inicial têm com os desafios para conseguir uma sala de aula. Elas descrevem os anseios dos caminhos desconhecidos que devem seguir, dos processos seletivos, da desvalorização profissional, das competições e das salas problemáticas. Em um dos diálogos com uma professora iniciante, Sofia (AI-5/2013) narrou:

[...] como a professora do depoimento, sei que vamos ter dificuldades em arrumar emprego, com o salário, com a desvalorização, com a falta de

companheirismo, a solidão, a competição e as salas-problema. Não adianta se iludir de que não vai ser assim, mas também não precisamos deixar de sonhar, temos que ter em mente o nosso compromisso e sermos profissionais em relação a essas dificuldades (Sofia, AI-5/2013).

Depois da atividade AI-5, iniciou-se o fórum sobre o que elas acreditavam que todo professor iniciante precisa saber. Esse momento foi bastante profícuo, cheio de trocas, comentários, reflexões, em que discutiram leis, agências e normas; documentação escolar; planejamento; práticas pedagógicas; diálogo com a comunidade; disciplina multifatorial; avaliação diagnóstica; professores como espelho; rotinas escolares; diferenças escolares; diversidade em sala de aula; investimento na formação contínua; teoria da universidade, assuntos das universidades; análise dos registros das narrativas; conteúdo; diálogos com os pares; atitudes e compromisso.

Lendo as colocações de todos vocês penso que já falaram todos os pontos essenciais para o início da carreira de um professor: calma, dedicação, paciência, falar a linguagem da criança e trabalhar dentro de sua realidade, organizar uma rotina em sala de aula e explicá-la aos pequenos alunos, buscar apoio na direção, coordenação e demais colegas de profissão e perguntar sempre que surgirem dúvidas, planejar bem suas práticas pedagógicas e se antecipar aos questionamentos dos alunos, procurar ter um bom relacionamento com a família e buscar seu apoio na medida do possível, ser persistente, aprender com os erros... Enfim, aliado a tudo isso, penso que é de suma importância não se ater a velhos métodos ou aqueles que nos parecem mais fáceis. Buscar inovar sempre, pesquisar novas formas de ministrar os conteúdos pedagógicos. (Marta, AI-6/2013)

[...] Também é importante que tenha um pouco de conhecimento a respeito dos diferentes órgãos (MEC, SEDUC, LDB...) que administram o sistema escolar, que conheça um pouco a respeito de pelo menos alguns dos programas e projetos (PRONACAMPO, Prova Brasil, PAC, entre muitos outros) criados a favor de melhorias na educação. (Juma, AI-6/2013)⁴⁷.

Essa síntese está excelente, mas na opinião faltou um ponto importantíssimo que todo professor independente de ser iniciante ou não deve saber, receber os pais e dialogar com eles. Devemos ganhar a confiança desses e manter um

⁴⁷ É importante esclarecer que órgãos são o Ministério da Educação (MEC) e a Secretária de Educação, Cultura e Esportes (SEDUC); já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é um documento oficial da Educação Brasileira. Os programas compreendem o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). A Prova Brasil faz parte da política de avaliação externa, promovida pelo governo federal, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

bom relacionamento, pois esses são parceiros essenciais para que os alunos tenham um bom desenvolvimento escolar e, de fato, ocorra a aprendizagem. (Lais, AI-6/2013)

Após a discussão no fórum, as professoras tutoras, a partir dos relatos e considerações dos participantes do curso, organizaram, em conjunto, um documento sintetizando as considerações desse grupo, sobre os saberes considerados importantes aos professores iniciantes e algumas práticas pedagógicas que podem auxiliá-los no início da carreira para minimizar suas dificuldades. O documento foi postado no ambiente virtual de aprendizagem e iniciou-se a reflexão conjunta sobre ele.

O documento construído a partir do fórum, a meu ver, é de grande valia e fonte de busca, uma vez que expôs várias reflexões e informações que não havia me atentado anteriormente. Acredito que a divisão dos grupos de discussão, às vezes, não nos deixa visualizar a dimensão que certas discussões tomam e a riqueza que elas representam na nossa constituição enquanto educadores. Desta forma, concordo com a professora Tutora quando coloca sobre a riqueza de uma discussão. Com certeza, ele é e irá ser uma fonte de busca para as questões que surgem e irão surgir durante nossa prática docente. (Laura, AI-7/2013)

O documento ficou muito rico de informações. Assim como a professora iniciante A ressaltou, a leitura desse documento é importante para os professores iniciantes, pois dá uma visão do todo, quais são os pontos principais que o professor iniciante e o que já atua na área precisam saber. Gostei da colocação da Liége, isto é, do documento se tornar um auxílio para as nossas práticas pedagógicas, e que recorramos a ele nos momentos de dúvida. Achei bem interessantes os pontos colocados pelos cursistas, e como os mesmos veem a prática inicial do professor. Para mim, esse fórum em específico, me auxiliou muito, pois esse ano me formo e ano que vem começo a lecionar, e a prática vivida em estágios e programas de iniciação à docência são bem distintas da prática diária. Acredito que esse documento irá me auxiliar muito, nesse início de carreira, e durante a mesma. (Stella, AI-7/2013)

É bom ter um retorno sobre o documento síntese que nós elaboramos a partir das contribuições de todos no fórum de discussão. Os professores iniciantes costumam buscar em diferentes fontes os conhecimentos para ensinar ou as informações para melhor encaminhar as questões cotidianas. Assim, nossa intenção é contribuir nessa direção. Sabemos que uma discussão é sempre muito rica e no esforço de sintetizá-la podemos ter deixado de fora alguns aspectos que vocês consideram importante. Se for esse o caso, complementem, voltem a discutir. Enfim, continuem a dialogar conosco sobre

esse tema tão interessante que é o rico período de iniciação à docência: suas dores e alegrias. (Tutora, AI-7/2013)

As narrativas de formação, neste eixo de análise, sinalizam que a construção do conhecimento sobre o ensino é complexa, demanda aprendizagens sobre o ensinar, aprendizagem sobre ser professora, na qual o apoio aos futuros professores e professores iniciantes é imprescindível. Tal apoio tem que ser construído numa relação recíproca de colaboração, envolvendo diretores, coordenadores, professores experientes, comunidade, universidade, entre outros profissionais das diversas áreas que transitam professores e alunos, incluindo a aproximação universidade-escola.

Para as participantes, o processo colaborativo precisa acontecer a fim de que haja o fortalecimento do corpo docente, da escola como um todo, incluindo a comunidade ao entorno. Nesse espaço de colaboração, é preciso pensar em ações que venham ao encontro das necessidades dos licenciandos que adentram nas escolas, seja pelos estágios, PIBID ou outros programas e, principalmente, ao professor em sua inserção profissional, que necessita de uma ajuda maior, pois “se trata do período importante, porque os professores vão realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas, tensões, devendo adquirir um adequado conhecimento profissional, num curto período de tempo” (MARCELO, 2009c, p.15).

Para esse autor, o período de inserção à docência difere do caminho de converter-se em professor. É importante destacar, concordando com Ferreira (2014), que a inserção na profissão é parte do desenvolvimento, momento este que o docente enfrenta muitas dificuldades e desenvolve sua identidade profissional.

Flores (2009, p.69), a partir de teóricos internacionais que estudam a inserção profissional, destaca que “a maior parte da literatura aponta uma experiência abrupta e, às vezes, dramática no desempenho das responsabilidades inerentes do processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores iniciantes.”

Para Shulman (2005, p.8), os próprios professores têm dificuldade para articular o que conhecem e como conhecem. Ele aponta a necessidade do entendimento de um conceito ou teoria para que o docente possa discernir e agir e salienta que esta ação não deve ser solitária.

Mizukami (2004) afirma que, embora a experiência não esteja em destaque como uma categoria da base do conhecimento de Shulman, ela está presente em

todo o processo de raciocínio pedagógico. As futuras professoras, ao socializarem as experiências sobre o ensinar, vão percebendo a necessidade da reflexão, que permita a reconstrução e reorganização da experiência, para a experiência que irá vivenciar no futuro, como assinalou Rodgers, (2002).

Esclarecem Contreras e Pérez de Lara (2010) que a reflexão, sobre o sentido educativo das experiências, vai desde a visão pedagógica que se tem e colocam o sujeito da aprendizagem em jogo consigo mesmo, com suas ideias, aspirações, formas de entender e fazer. E, no processo investigativo, as aspirações os encaminham a novas experiências e compreensões do que supõem ser o processo educativo, no desejo de entender o que não se havia entendido, por isso se investiga, para compreender ou ver de uma nova maneira algo que até então era incompreensível.

Os dados analisados até o momento indicam que as narrativas de formação e pensamentos socializados pelos diálogos colaborativos estabelecidos nos fóruns dão lugar às novas experiências que emergem no próprio viver e fazer, em que as alunas-professoras se colocam em aceitar o imprevisto, o inusitado. As futuras professoras compreendem a necessidade de empreender novos estudos, demonstrando identidades em movimento e em tensão permanente, em que a interação entre elas e suas experiências individuais e profissionais está dentro de um *continuum*.

A roda fiandeira, pouco a pouco, ajuda a compor a tessitura desta tese e, por meio dela, vou tecendo palavras e me tornando fiandeira de um grupo de futuras professoras que vivenciaram e experienciaram “Aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*” (Quadro 5). Neste momento, passo a arrematar a construção de conhecimentos sobre ser professora iniciante no ambiente virtual de aprendizagem.

4.1.4 As aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online* em processos colaborativos

Aqui apresentarei a “Construção de conhecimentos sobre ser professora iniciante no ambiente de virtual de aprendizagem”, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 - Curso de Extensão *online* - 2013

Eixo	Subeixo	Descritor	Excerto
Aprendizagens na comunidade de aprendizagem <i>online</i>	Construção de conhecimentos sobre ser professora iniciante no ambiente virtual de aprendizagem	Atividades desenvolvidas na Plataforma <i>Moodle</i>	
		Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem na comunidade de aprendizagem <i>online</i>	
		Contexto colaborativo da comunidade de aprendizagem <i>online</i>	
		Contribuições da Comunidade de aprendizagem <i>online</i>	
		Facilidades	
		Dificuldades	
		Sugestões	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de apresentar as narrativas autobiográficas sobre o curso de extensão *online* - 2013, retomo, brevemente, a descrição da caracterização da proposta do mesmo. Esse curso se propôs a trabalhar com uma metodologia formativa, privilegiando a colaboração entre os pares, a pesquisa, o questionamento, a reflexão e o planejamento pedagógico por meio de narrativas de formação de alunos do curso de Pedagogia e de professores iniciantes. As escritas de si centraram-se em relatos de experiências significativas de histórias de escolarização, formação inicial e desenvolvimento profissional e, ainda, em declarações que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, a proposta para esse curso referiu-se à constituição de uma comunidade de aprendizagem *online* que, por meio de narrativas de experiência como alunas e/ou como professores iniciantes, discussões e trocas de experiências no grupo de forma colaborativa, visava ampliar o diálogo e intervir positivamente na constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional.

Toda essa dinâmica pensada pelo grupo que, desde 2004, vem ofertando cursos de extensão como a ACIEPE Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais, e outras atividades de extensão como: Histórias infantis e a Matemática na sala de aula, sempre com apoio da Pró-Reitoria da UFSCar (PROEX).

Portanto, todo curso de extensão *online* – 2013 foi organizado para ser um espaço de interação. Como primeira atividade, foi sugerido que os participantes lessem o guia de orientação, para que todos conhecessem o projeto e as atividades programadas. É importante esclarecer que as atividades do curso foram preparadas e desencadeadas com o propósito de problematização da relação dos participantes com a Matemática e Língua Portuguesa, a partir do trabalho com narrativas de

escolarização, formação inicial, de experiências vividas na formação inicial e/ou início da carreira docente; depois, especificamente na Língua Portuguesa, realizaram narrativas sobre o processo de alfabetização; leram e discutiram dois casos de ensino; ao iniciarem as atividades de Matemática, elaborando narrativas que evidenciassem situações bem sucedidas nesta área, leram e discutiram um caso de ensino e um relato de experiência. A narrativa final foi sobre o processo formativo do trajeto percorrido no curso. Além das narrativas autobiográficas, os participantes participaram de Fóruns de Discussão e, em duas ocasiões, de Chat.

Passo, portanto, a escutar as experiências narradas pelas futuras professoras na comunidade de aprendizagem *online*.

As futuras professoras, em muitos momentos, fazem referências às contribuições das atividades que foram desenvolvidas na Plataforma *Moodle* e destacam as proveitosas discussões, especialmente, ouvir os mais experientes; a facilidade de utilizar a Plataforma *Moodle*; a trajetória do curso que oportunizou aprendizagens; a possibilidade de participar do mesmo, no momento que tinham disponibilidade; facilidade de se expressar e a interação entre as futuras professoras, os professores iniciantes e as professoras-tutoras.

[...] procurei me dedicar às atividades propostas diante da novidade e das possibilidades que representaram, pois foi um percurso de muitas descobertas, e esse elemento me incentivou e estimulou a continuar. (Sofia, PF/2013)

Houve certo empenho de minha parte na participação dos fóruns, aliás, foi um dos aspectos que me acrescentou grande bagagem já que a maioria dos participantes do curso são professores, e no meu caso ainda não exerço a profissão. As produções textuais na maioria das vezes eram feitas nos finais de semana, pois foi algo que exigiu um pouco mais de reflexão. (Jane, PF/2013)

Um aspecto interessante a ser mencionado, em relação ao curso, são os fóruns, que foram extremamente enriquecedores para minha formação. Em todos eles, encontrei diversas possibilidades de trabalho, artigos e vídeos muito pertinentes para ampliar meu conhecimento, além de visões muitas vezes diferentes das minhas que me fizeram enxergar aspectos não pensados anteriormente. (Carolina, PF/2013)

Os excertos acima evidenciam que as futuras professoras se envolveram com o curso e participaram das atividades, motivadas em aprender e trocar experiências. Stella (PF/2013) diz ter gostado tanto do curso que ficava *online* “à espera de novas postagens e de novas atividades”.

A partir da leitura e análise das narrativas de formação, constato que a comunidade de aprendizagem se constituiu num espaço compartilhado para promoção de aprendizagens. As narrativas de formação das licenciandas confirmam esse pressuposto inicial. Laís (PF/2013) retratou que espera ter contribuído com o aprendizado dos colegas da mesma forma que eles contribuíram com o dela.

Outro ponto são as cursistas fazerem alusão ao processo colaborativo na comunidade de aprendizagem *online*, sobre a qual apresento:

No decorrer do curso, a maioria das minhas expectativas foi confirmada. De fato, a troca de experiências e saberes, sobretudo com profissionais já atuantes e mais experientes, contribuíram para enriquecer minhas aprendizagens. (Marieta, PF/2013)

[...] O percurso do curso foi interessante, abrangendo muito bem os tópicos a que se propôs: a matemática e o português. Acredito que foi muito rico compartilhar e refletir sobre eventos vividos na aprendizagem e no ensino destas duas áreas de conhecimento. Pessoalmente, recordei muitas coisas que estão me ajudando a compreender meu processo de escolarização. (Sofia PF/2013)

A interação com diversas pessoas nos grupos de discussão me deu uma visão mais ampliada da educação e sobre o processo educativo e como é importante que as atividades que o professor desenvolve em sala de aula tenham um sentido para os alunos, e que saiam do plano abstrato e vão para o plano concreto, e que é essencial que o professor diversifique suas aulas, buscando sempre um novo modo de ensinar, novas metodologias e, se for necessária, uma nova prática pedagógica. (Stella, PF/2013)

[...] fiquei fascinada com a ideia de que outras pessoas poderiam me ajudar a encontrar caminhos para os medos e anseios presentes em meu início de profissão docente. Foi interessante encontrar no curso colegas que já estão e outros que não estão em sala de aula, porque isso ampliou as possibilidades de trocas de experiências e encontrei pessoas que também estão passando pelas mesmas angústias em relação ao início da profissão. (Carolina, PF/2013)

O curso de extensão *online* – 2013 contribuiu para que novas informações fossem oferecidas às integrantes e permitiu que as mesmas participassem como coautoras do processo de comunicação e de aprendizagem, num ambiente que envolveu apresentação de narrativas de formação, discussões e trocas de experiências. O “diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção, autoria criativa e colaborativa são ingredientes do que há de mais essencial em educação cidadã”, como informam Silva e Santos (2009, p.140).

As narrativas demonstram que o ambiente do curso de extensão *online* - 2013 foi composto de apoio intelectual e afetivo, respeito mútuo, reflexão, tomada de decisões compartilhadas e diálogo. Cada futura professora interagiu com esses elementos de forma particular e estes, possivelmente, possibilitaram o envolvimento pessoal e as mobilizaram a narrar suas experiências. O diálogo estabelecido na comunidade de aprendizagem *online* pode ser um caminho para propiciar a constituição da identidade docente que compartilha com o outro os seus dilemas, suas ideias e práticas. Segundo descreve Kenski (2008), a colaboração na educação *online* é a palavra chave para construção de conhecimento individual e coletivo.

As reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem na comunidade de aprendizagem *online* foram socializadas nos fóruns de discussão ou na atividade final do curso de extensão *online*-2013, conforme se vê a seguir:

A leitura do texto veio ao encontro de muitos dos meus medos e conflitos enquanto aluna do último semestre da Pedagogia. Compartilho de muitas das dúvidas e ansiedades da professora, assim como suas esperanças e seu inconformismo. (Sofia, AI-5/2013)

No curso também nos deparamos com pessoas de opiniões e concepções teóricas distintas, que compreendem a escola, a sala de aula, o ensino e o aluno de maneiras distintas, e mesmo discordando de muitas concepções, achei crucial conhecer um pouco destas pessoas que fazem o cotidiano escolar. (Sofia, PF/2013)

Esses fóruns foram muito proveitosos, pois tínhamos que colocar nossas concepções acerca de determinado assunto e depois dialogar com os demais participantes do curso, essas discussões me mostraram a necessidade de sempre buscarmos aperfeiçoamento na carreira docente, e como é importante sempre registrarmos nossas práticas docentes para analisá-las posteriormente. (Stella, PF/2013)

Como as únicas experiências que tive em sala de aula foram nos estágios, os relatos das colegas do curso possibilitaram compreender a realidade na qual estão atuando, bem como a riqueza de possibilidades na condução das aulas, sobretudo de língua portuguesa e matemática. (Marieta, PF/2013)

[...] acredito que essa foi uma estratégia importante, pois surgiu de situações reais vivenciadas pelos professores, esse tipo de atividade nos aproxima mais da prática pedagógica, o que é essencial para nós enquanto estudantes, e também enquanto docentes dentro da formação continuada. (Liége, PF/2013)

Em suas narrativas, há também registros sobre as contribuições da comunidade de aprendizagem *online*. Elas afirmam que foi possível crescer com o

curso; avançar com os conhecimentos matemáticos e de português; ampliar a visão que tinham da escola e também os conhecimentos sobre ensino-aprendizagem; compreender melhor os anos de carreira; que é possível aprender com a própria experiência, com a experiência das colegas e as intervenções que ocorreram durante o curso; com as reflexões que fizeram sobre a trajetória escolar e de formação e a importância do processo reflexivo. Os excertos, abaixo, sintetizam tais contribuições.

Aprendi diversas coisas com os casos de ensino e com as intervenções didáticas do curso, principalmente no que diz respeito à alfabetização e a matemática, e como posso vir a guiar minhas aulas futuramente. (Stella, PF/2013)

[...] a experiência proporcionada pelo curso mostrou-se indispensável para uma melhor compreensão de caminhos possam amenizar as dúvidas, dificuldades e incertezas da profissão, bem como contribuir para uma prática docente que vise à máxima aprendizagem de todas as crianças. (Marieta, PF/2013)

O curso possibilitou, ainda, ampliar meu aprendizado com relação ao processo de alfabetização das crianças e do ensino da matemática. Pude também compreender a importância do planejamento na prática docente e as diversas questões vivenciadas pelo professor iniciante. (Liége, PF/2013)

[...] o curso como um todo me ajudou a formar o perfil de professora que desejo ter, com ele percebi que não existe aprendizagem sem diálogo, debates, leituras, união, parcerias, respeito e dedicação. (Juma, PF/2013)

Os textos utilizados na plataforma da Prof.^a M. A. N., foram lidos de forma diferenciada, pois é uma professora que ministrou aula no meu curso de Pedagogia. Os diversos estudos de caso me proporcionaram uma ampla visão, pois a partir do momento que lia, pensava: os profissionais da educação têm algumas dificuldades e através de estudos e reflexões elas podem ser superadas. (Jane, PF/2013)

O curso como um todo me proporcionou muitos saberes, como ministrar a matemática a partir de uma história, trabalhar com atividades lúdicas para o ensino da matemática. Exemplo disso foi o texto "Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros". O livro o pirulito do pato de Nilson José Machado foi algo que me surpreendeu no curso, por não conhecer o livro e pelos colegas trazerem um debate tão interessante no fórum de como ensinar a fração. (Jane, PF/2013)

Esses excertos demonstram que a comunidade de aprendizagem *online* se tornou um ambiente rico em possibilidades e propiciou o crescimento do grupo. De acordo com Kenski (2008), o processo de ação colaborativa no ensino pressupõe

que haja circulação intensa de informações e trocas que permitam a superação de desafios e a construção colaborativamente do seu próprio conhecimento e, ainda, o da coletividade.

As facilidades e dificuldades foram, também, relatadas e se apresentam mais em ordem estrutural. As primeiras fazem referências ao ambiente virtual, que permitiu a participação dos cursistas de várias regiões brasileiras, além de estar bem aparelhado. Já as dificuldades se apresentaram de ordem pessoal (dificuldade de lembrar fatos escolares e falta de tempo para se dedicar ao curso); falta de *internet* e uma cursista expôs seu contratempo em “pensar nas intervenções didáticas que foram propostas, após a leitura das narrativas, principalmente com relação ao ensino da matemática” (Liége, PF/2013). Como sugestão, ela pede: “se fosse possível, seria bom desenvolver algo específico na área da matemática para ampliar nossos conhecimentos”. Igualmente, outras licenciandas deixaram algumas sugestões que apresento nos excertos que seguem:

Creio que para uma próxima oferta seria bem interessante disponibilizar materiais que abordam a temática do curso como, por exemplo, artigos acadêmicos, teses de mestrado e doutorado, dentre outro mais. Disponibilizar mais vídeos que relacionem teoria e prática. E também oferecer o curso com foco nas disciplinas de História, Geografia e Ciências. (Stella, PF/2013)

[...] oferecer mais vagas para que mais profissionais possam usufruir dos cursos de formação. Que o site disponibilize mais de uma opção de curso voltado para a formação de professores. (Jane, PF/2013)

Nas narrativas autobiográficas, estão presentes algumas fontes de aprendizagens do curso de extensão *online* -2013, caracterizando esta comunidade de aprendizagem um espaço em que as experiências partilhadas foram significativas para que as futuras professoras reconhecessem o outro, junto a suas próprias necessidades, abrindo-se e se expondo para o outro, como ponderaram Contreras e Pérez de Lara (2010), e construíram novas experiências, presentes nas narrativas abaixo.

No que diz respeito à Matemática e Português, com base nas atividades, fóruns, reflexões e debates, eles oportunizaram a desconstrução de várias visões que competem na abordagem, no processo de compreensão e significação dos conteúdos. [...] Como disse em um dos fóruns, temos que fazer o possível e o impossível para que os projetos pensados saiam do papel e se tornem meios de aprendizagem significativa para todos os educandos.

[...] Penso que esse curso foi importante e permeado com aprendizagens ímpares, uma vez que me dediquei a ler atentamente todos os textos e relatos, bem como contribuir para que os fóruns fossem cada vez mais ricos em experiências e pontos de vistas. Em todos que tive o prazer de participar, tentei fazer o meu melhor, refletir o que tinha lido e buscar nas minhas (poucas) experiências algo eu pudesse contribuir de forma satisfatória e, nessa retomada, na maioria das vezes, me via valorizando minha prática, pois percebia o quão rica ela foi para mim e, portanto, única (Laura, PF/2013).

Em linhas gerais, penso que o curso ampliou meus conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, sobremaneira de língua portuguesa e matemática, além da troca entre os pares terem contribuído com novos conhecimentos que antes não possuía, como dicas de atividades, filmes, livros, entre tantos outros. [...] a experiência proporcionada pelo curso, mostrou-se indispensável para uma melhor compreensão de caminhos que possam amenizar as dúvidas, dificuldades e incertezas da profissão, bem como de contribuir para uma prática docente que vise à máxima aprendizagem de todas as crianças (Marina, PF/2013)

Deixo registrado que as minhas escolhas pelos excertos que expus, ao longo destas análises interpretativo-compreensivas, buscaram dar voz e, de certa forma, descortinar o cenário que envolveu professores iniciantes, professoras-tutoras e futuras professoras em seu último ano no curso de Pedagogia. Os cursistas deixaram registradas suas aprendizagens, assim como eu, que também fui aprendendo com todo esse processo e, especialmente, com os arremates que estou alinhavando das histórias narradas pelas futuras professoras. Sim, alinhavando, pois a costura não poderá ser realizada, neste momento. Muitos excertos me tocaram, muitos episódios são minhas próprias histórias. Desse modo, tomo as palavras da Carolina (PF/2013) para serem também minhas considerações, pois creio que

[...] ao longo do curso pude ver o potencial das narrativas em nossa formação, seja ela docente ou não, pois só nos tornamos quem somos nas relações que estabelecemos com os outros.

[...] acredito que o curso deve continuar sendo oferecido, visto que faz com que nós, estudantes ou docentes, reflitamos sobre nossos atos do passado, do presente e do futuro enquanto professores. (Carolina, PF/2013)

O Curso de extensão *online*-2013 confirmou que as aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online* foram expressivas e demonstraram que as participantes possuem diferentes necessidades, devido a suas histórias escolares e de formação, que demandam estratégias de apoio e desenvolvimento profissional diferenciados. Fica evidente que esse momento de transição, também, é de intensa

aprendizagem, sendo o processo colaborativo um grande contributo para a construção de conhecimentos sobre ser professora iniciante. A todo momento, as futuras professoras foram convidadas a refletirem sobre suas aprendizagens e experiências docentes e se colocaram a caminho do aprender, do socializar, do ensinar.

Neste íterim, recorro a Shulman (2014), ao explicitar sobre cinco princípios que envolvem a aprendizagem docente: ser ativo (colocar-se em atividade), reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade, que me ajudam a compreender o processo vivido pelas futuras professoras, já que tais preceitos são perceptíveis nas narrativas das futuras professoras. Esses princípios são:

1. A aprendizagem docente efetivamente acontece quando o professor, aqui o futuro, coloca-se como um sujeito ativo que experimenta, questiona, dialoga.

As narrativas autobiográficas mostram que esses elementos estão presentes nas participantes e pensando em suas práticas futuras, possivelmente, essa mobilização possibilitará que elas se tornem investigadoras ativas de seu ensino.

2. O ser ativo precisa estar conectado com a reflexão; o professor, lembrando que são licenciandas, não irá aprender apenas fazendo, mas pensando sobre o que faz.

Esse processo de pensar sobre é evidente na trajetória formativa das participantes, elas “pensam sobre as experiências e se lançam a novas experiências”.

3. De acordo com Shulman, é difícil se colocar em atividade e refletir sobre um fenômeno sozinho. Sendo assim, o autor faz destaque para a colaboração, na qual os professores aprendem juntos, no caso, as licenciandas aprendem entre si, como também com os professores iniciantes.

Os dados da pesquisa expõem a necessidade de se deixar o individualismo que marca a profissão docente e “olhar” para a prática do outro e aprender com ela.

4. Shulman assinala que a aprendizagem não é apenas intelectual, ela envolve emoção e afetividade; neste sentido, a paixão pelo material, o comprometimento emocional com as ideias, processos e atividades e o perceber que o trabalho desenvolvido conecta o presente com futuras metas, são elementos intrínsecos às aprendizagens da docência.

Alguns destes elementos estão presentes nas narrativas das participantes. Afinal, o encaminhamento da trajetória de vir a serem professoras depende de um investimento pessoal e os dados demonstram tais investimentos, inclusive, com mudanças de rota, de uma constituição docente que se põe a caminho.

5. Segundo Shulman, esses quatro aspectos mencionados são fortalecidos por uma cultura de comunidade que valoriza as experiências e cria oportunidades de aprendizagem.

Tal cultura pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho colaborativo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu, quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas, quando pareceram as surpresas, o inusitado, daquilo que não se conhece e que é preciso voltar a significar. De acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010, p.49), “em cada situação temos que recuperar, recriar seu sentido pedagógico”, tal como muitas vezes ocorreu nas vivências que as futuras professoras contam em suas narrativas.

Entendo, portanto, que as narrativas autobiográficas evidenciaram que as futuras professoras se apropriaram, partindo das reflexões sobre escolarização e pelas diversas situações oriundas da formação inicial, de vários conhecimentos e atitudes fundamentais para o exercício da docência, como, por exemplo, planejamento; trabalhar com projetos; aprender a ser reflexivo; realizar registro como fonte de reflexão, tanto professores quanto alunos; utilizar jogos, desafios matemáticos; literatura alfabetizar letrando; entendimento da função social da leitura e escrita, de diversificar os métodos de ensino, os agrupamentos, de acompanhar os processos de aprendizagens dos alunos, de proporcionar trabalhos colaborativos entre alunos, vivenciar processos colaborativos entre os pares, dialogar, debater, ler e estudar constantemente, ter união e respeito, estabelecer parcerias, entre outros. Neste sentido, as futuras professoras apontam suas aprendizagens, expandem-se desde o curso de formação inicial e essa ampliação na comunidade de aprendizagem *online* se apresenta como uma das possibilidades de construção do artefatos de saberes (*artifact of scholarship*), descrito por Shulman, (2004). Ou seja, os dados evidenciam a força do curso de formação inicial e apontam os elementos que são importantes e devem ser garantidos no processo formativo.

Vários pesquisadores, tais como Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992), Alarcão (1997), Moita (2000), Mizukami et. al (2003), Mizukami (2005-2006), Marcelo (2009,

2013), Marcelo e Vaillant (2012), Martins (2012), Souza (2012), Ghedin (2014), Diniz-Pereira (2014), Ferreira (2014), Flores (2015), Zeichner (2008, 2014), entre outros, apontam a necessidade de se pensar a formação docente ao longo da história do sujeito e ressaltam a importância da formação inicial como uma etapa na formação profissional, enfatizando que o docente necessita desenvolver disposição permanente para o estudo e para o olhar pesquisador na prática.

Por conseguinte, o curso de extensão *online*-2013 se caracterizou como um espaço fértil à construção da aprendizagem docente, em que as experiências ocorrem na relação entre o conhecimento e a vida humana, numa espécie de mediação entre ambos, em que

o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p.27).

São esses e outros desafios que me levam a buscar respostas às seguintes questões: No início da docência de uma egressa, quais experiências trazidas do curso de extensão *online* – 2013 são mobilizadoras de maiores reflexões acerca de conhecer, de ensinar, de aprender e de (re)construir novas relações educativas? O que trouxe dessas experiências? Como passou por elas? No que foi afetada? Quais implicações e comprometimentos ela carrega desse início de docência?

Assim, a seguir, lanço-me a fiar novos fios e, com eles, costurar novos retalhos ao *patchwork quilt*.

4.2 Fiandeiras a fiar: o início de carreira profissional de Stella

Para analisar as narrativas profissionais de Stella, realizadas ao longo de 2014, conforme já foi exposto, são apresentadas as contribuições das narrativas autobiográficas profissionais para constituição da identidade docente na perspectiva de Stella, em seu primeiro ano de docência, focando nas experiências mobilizadas

no curso de extensão *online* - 2013 as quais são trazidas para o início de carreira. A escuta a que me lanço, neste momento tem como base as modalidades de Josso (2004): ter experiências; fazer experiência e pensar sobre as experiências.

No tempo de estudante, Stella costurou sua história escolar e de formação com fios multicores e retalhos de todos os tamanhos e cores. Ela se formou, agora é uma Pedagoga! Com a titulação em mãos se sente verdadeiramente professora. E, agora, é hora de fazer a roca girar novamente. Stella se lança a bordar o início da carreira profissional. Logo após sua formatura, consegue uma sala de aula. Chegou o momento de transitar de aluna a professora.

Em seu percurso de inserção, sigo também a fiar fio a fio, com muita intensidade. São necessários novos fios, fios de todos os tamanhos, já que novos retalhos serão incorporados às nossas *patchworks quilts*. Ela bordando sua inserção à carreira docente e eu, neste estudo, costurando a configuração de sua identidade profissional. Dos fragmentos, das significações, das vivências, das reflexões e ressignificações, sigo costurando as experiências que Stella traz, especificamente do curso de extensão *online* – 2013; alinhavo a elas os conhecimentos que Stella constrói no aqui e no agora de sua prática e inicio o arremete da transposição que ela faz das experiências do passado, do presente e de como ela se engendra a novas práticas. É hora de escutar Stella!

As narrativas autobiográficas profissionais de Stella serão agrupadas, tendo como foco “o curso de extensão *online* - 2013 e o início de carreira” (quadro 6).

Quadro 6 - Curso de extensão online – 2013 e o início de carreira

Eixo	Subeixo	Descritor	Excerto
Modalidades de experiências	Ter experiências	Vivências durante o curso que se tornaram significativas (sem tê-las provocado)	
	Fazer experiências	Vivências de situações e acontecimentos criadas para fazer experiências	
	Pensar nas experiências	Vivências compartilhadas sem terem sido provocadas e as que foram criadas.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao iniciar a docência, Stella estava com 24 anos e, em sua primeira narrativa profissional, assim se expressou: “Há pouco mais de um mês iniciei minhas atividades como professora regular em uma escola estadual da cidade de São Carlos, junto a uma sala de quarto ano. Esse mês foi de muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios e, no meio disso tudo, realizações, sonhos, novos objetivos e novas metas”.

Conta sobre a atribuição da sala pela Diretoria de Ensino em janeiro, como foi recebida pela diretora e coordenadora, que foi “bombardeada” de informações: “as informações foram variadas, desde coisas burocráticas a coisas pedagógicas, mas todas importantes para um professor iniciante, como era o meu caso”.

Relata, ainda, que foi informada de que “a primeira semana de aula seria uma semana de sondagem, para analisar o nível de aprendizado dos alunos, para assim estabelecermos diretrizes sobre como iríamos desenvolver as atividades ao decorrer do semestre” e que recebeu os “livros do professor do Ler e Escrever e do EMAI⁴⁸”, pois as “práticas diárias seriam baseadas nesses materiais”.

Ao narrar a emoção que sentiu ao chegar à escola para o primeiro dia de aula, assim se expressou:

No dia 27 de janeiro, iniciei minha carreira docente. Cheguei a minha sala de aula e na porta já havia alguns alunos me esperando. Uma coisa que me chamou muito a atenção foi que, ao lado de minha porta, tinha uma placa com o meu nome. Achei isso sensacional, me senti “A” professora, e que ali naquele momento todos os meus esforços ao longo da graduação estavam sendo gratificados. (Stella, primeira narrativa profissional, março/2014)

Stella também ilustrou como foi recebida pelos alunos, sobre os dias que se sucederam e de sua relação com o processo de ensinar conteúdos. Quanto ao lecionar, registrou:

[...] ensinar os conteúdos foi muito marcante para mim, pois eu quem era a professora, eu quem explicava e se os meus alunos não entendessem o que eu estava explicando, teria que criar novas formas de se ensinar, mas nesse momento surgiu a minha primeira indagação “qual o melhor modo de se ensinar?; qual a melhor metodologia de ensino?; como devo me portar durante uma explicação? (Stella, primeira narrativa profissional, março/2014)

Ela encerrou a narrativa profissional, afirmando que o primeiro mês de docência lhe deu a certeza quanto à profissão escolhida e, também, demarcou que esse início foi um período de muito aprendizado, confirmando que “um professor não para de estudar nunca e tem que estar sempre se renovando, buscando novos conhecimentos e aprendizados” e espera, ao final dessa caminhada, adquirir novos aprendizados ao longo de sua prática docente.

⁴⁸ Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de São Paulo. O projeto foi proposto para atender a uma demanda apontada pelo desempenho dos alunos do 3º e 5º ano em avaliações externas e a necessidade de formação continuada dos Professores dos Anos Iniciais deste Estado.

Essas narrativas se assemelham ao que a literatura tem apontado, isto é, que a iniciação ao processo educativo se converge em um período de tempo que abarca os primeiros anos da docência (VEEMAN, 1984; CAVACO, 2000; HUBERMAN, 2000; CHAKUR, 2002; MARCELO, 2002; 2009a; NÓVOA, 2014, entre outros). Período este nos quais os professores realizam a passagem de estudante a docente, sendo marcado pelas tensões, dúvidas e aprendizagens intensivas, num contexto, geralmente, desconhecido já que os professores, em início de carreira, deverão adquirir conhecimento profissional e manter certo equilíbrio pessoal. De acordo com Marcelo (2002, p.42), “esse período se configura como um momento importante na trajetória deste professor”.

Stella, em suas narrativas profissionais, menciona alguns episódios que referenciam o “ter experiências”, apontando suas vivências sobre acontecimentos que ocorreram durante o curso de extensão *online* - 2013 os quais se tornaram significativos, mas que demonstraram não terem sido provocados por ela. Seguem alguns excertos sobre essas experiências que referenciam as influências positivas desse curso, o movimento que faz para construção de sua identidade profissional, como se apresentam suas concepções e seu desenvolvimento profissional, o papel da tutoria, a dinâmica do curso de extensão *online* – 2013 e aponta ideias de como as narrativas da Matemática colaboraram para o preparo de suas aulas.

Para ser sincera, não retomei muito meus materiais do curso de formação inicial, pois a perspectiva que o Estado aborda (construtivista) é um pouco diferenciada dos materiais que tenho guardado. O que eu retomo bastante são as narrativas e fóruns do curso “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”, esse material tem me auxiliado a montar meus planejamentos semanais e semestrais. Alguns conteúdos que trabalhamos no curso são conteúdos que estou trabalhando, então, vejo as conversas e os comentários das professoras de práticas de sucesso e tento aplicá-las em minhas aulas (Stella, segunda narrativa profissional, maio/2014).

Segundo Stella, em seu primeiro mês de docência, o curso de formação inicial pouca influência teve para seu início de docência. Ela acredita que esse fato se deu, por ser o material da rede estadual diferente do que foi apresentado na universidade. Já o curso de extensão *online* é para ela uma referência, principalmente, pelas práticas pedagógicas descritas pelos professores iniciantes, que são mobilizadas por ela para elaboração dos planejamentos semanais e semestrais.

No percurso de tornar-se professora, Stella vivenciou várias experiências, mas é no curso de extensão online – 2013, a partir das narrativas socializadas e dialogadas nos fóruns, que ela pôde (re)construir modos e maneiras de ser e estar na profissão. Vejo, nessa narrativa autobiográfica, indícios de como Stella vai projetando sua identidade profissional. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar e exercer sua profissão. Recorro a Nóvoa (2009, p.20), quando afirma que será por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, que se reforçará o sentimento de pertença e de identidade profissional, sendo, esses, essenciais “para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”, tal como Stella se expressou:

[...] No meu caso em específico, que ainda estava em formação na época, o curso [extensão online - 2013] proporcionou com que eu me envolvesse nessa atividade projetando a minha futura prática profissional, e através do contato e das narrativas de outras professoras que estavam fazendo o curso pude quebrar pré-concepções, estabelecer novos conceitos e conhecimentos e pude refletir profundamente sobre qual tipo de professora gostaria de ser, e que para ser uma boa profissional da docência precisaria criar formas próprias de ensinar (Stella, Terceira narrativa profissional, junho/2014).

Seguindo com a narrativa profissional, ela destaca que, na Faculdade, construiu “um conhecimento limitado do sistema educacional, dos possíveis modos de ensinar, e na forma como as crianças vão compreender os conteúdos”. Segundo ela, isso ocorreu, pois, nesse espaço, lidou apenas com as teorias e, nos estágios, foi bem difícil analisar realmente o processo de ensino/aprendizagem, já que viu “apenas partes desse processo” e que, por isso, não conseguiu visualizar “o todo” que envolve tal processo. Sendo assim, em sua concepção, acreditava que tudo daria certo, mas, segundo ela, na realidade diária, em sala de aula, não é assim e enfatiza:

[...] e já falo isso com experiência de professora que já está atuando na área, mas até então era difícil ter essa visão na academia, lá parecia que tudo funcionava, mas quando comecei a participar do curso, ler os comentários das professoras que estavam atuando há alguns anos, fui modificando minha visão, passei a entender que as teorias que aprendemos na academia nos auxiliam a compreender um pouco o processo de ensino/aprendizagem, mas não nos dão

uma fórmula pronta, somos nós enquanto educadores que vamos criando e desenvolvendo metodologias próprias de ensino. (Stella, Terceira narrativa profissional, junho/2014).

Esses fragmentos da narrativa profissional apontam que as concepções construídas por ela ao longo de sua formação foram sendo modificadas no decorrer do curso de extensão *online* – 2013. Ela revela que essas aprendizagens indicaram não haver uma única forma de ensinar e que é no transcurso da prática docente que serão recriadas formas de trabalhar na sala de aula, fato que constata logo que começa a lecionar. Os excertos desta professora iniciante sinalizam o constatado por Carneiro e Passos (2014, p.1114), ou seja, “as concepções se formam em um processo simultaneamente individual e social, e, em cada indivíduo, elas se constituem tanto por suas experiências pessoais e por sua história de vida como pela relação que ele estabelece com as outras pessoas”. A partir do diálogo com diferentes professores, Stella indicou

[...] que não importa a linha metodológica que você siga, [...] mas é preciso ter o discernimento que as teorias estão postas para nos ajudar, mas que nenhuma é pronta e perfeita, todas passam por modificações, e que podemos misturar metodologias dependendo da situação em que nos encontrarmos, [...] pois não sabemos os tipos de alunos que iremos encontrar, e precisamos pensar que na nossa profissão o que importa não são as concepções e metodologias que acreditamos, mas sim o aprendizado do aluno, se precisarmos ser tradicionais para que apenas um aluno aprenda, então teremos que ser; creio que quando passamos a lidar com uma sala diariamente, na maioria das vezes nos esquecemos quem somos, passamos a ser aquilo que os alunos precisam que sejamos, e as metodologias e teorias apreendidas durante o tempo da graduação nos ajudam a compreender melhor o perfil de nossos alunos e suas necessidades educacionais (Stella, Terceira narrativa profissional, junho/2014).

Estar em processo “de quem somos” para o que “os alunos precisam que sejamos” evidencia um movimento de encontrar-se a caminho de um desenvolvimento profissional que não cessa, que acontece dentro de um *continuum*, num processo evolutivo, “portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13).

Esses excertos autobiográficos encaminham ao constatado por Larrosa (2004), ou seja, o que somos é algo que se forma e transforma-se.

Nos trechos que seguem, Stella narrou situações que experienciou no curso de extensão *online* – 2013 os quais favoreceram seu desenvolvimento profissional,

destacando a busca de uma identidade profissional, isto é, a construção do eu profissional, que implica a aprendizagem de forma ativa, em situações concretas de ensino, chegando a afirmar “na faculdade a coisa é mais teórica, e lá no curso tinha mais do lado prático”, fazendo referência à dinâmica do curso, do papel da tutoria, da troca entre os pares, como um processo colaborativo, que permite a reflexão e o ensejo de construir novas práticas pedagógicas.

O curso de “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” me mostrou que somos nós, professores, que fazemos a educação, são por intermédio de nossas práticas educacionais, nossos planejamentos e nossa dedicação que o ensino realmente acontece [...] Espero ter a oportunidade de participar de mais cursos como esse, que não nos dão fórmulas prontas de como devemos ensinar, mas que nos levam a pensar, refletir e discutir novas formas de ensino/aprendizagem (Stella, Terceira narrativa profissional, junho/2014).

Eu gostei bastante das propostas dos fóruns, dos materiais que foram colocados, disponibilizados [...] Sempre que tinha alguma dúvida eu colocava em fóruns e as tutoras, as participantes, respondiam. Então sempre tinha aquela coisa mais de ajudar mesmo [...]. Eu vi o papel das tutoras não como meras professoras, mas como alguém que estava ali para te ajudar mesmo, te auxiliar nos seus problemas, tanto que eu guardei todas as coisas do curso, tenho a pastinha e às vezes fico entrando nos arquivos, principalmente para ver as discussões. (Stella, Primeiro encontro, abril/2014).

A comunidade de aprendizagem *online* se caracterizou, para Stella, como um ambiente efervescente de aprendizagens, que não se encerrou com o término do curso. Kenski (2008, p.17) destacou que as contribuições proporcionadas pelos participantes – alunos e professores – “são apresentadas a todos e servem para que cada um possa executar melhor seu trabalho. O ensino colaborativo não precisa se encerrar no momento formal previsto para o término oficial [...]”.

Stella, ainda, nesse encontro, evidencia que retorna ao material que guardou do curso, pois o mesmo a tem ajudado na hora de elaborar seu planejamento, segundo ela, “principalmente na parte de matemática. [...] Lá as professoras falavam mais, mencionam como “trabalhar fração”, por exemplo”.

Nesse momento, Stella buscou o que Josso (2004, p.52) chama de simbolização ou, por vezes, formalização, que se dá “quando a impressão do desconhecido se esbate para se tornar conhecido ou conhecível, mediante certos recursos, sendo assim, saímos de nós mesmos para ir de encontro com os outros”. De acordo com a autora, tenta-se nomear para o outro o que se passou e, nesse

movimento, aprende-se.

Nesse percurso inicial, Stella vai demonstrando como tem se mobilizado para construir o conhecimento pedagógico do conteúdo descrito por Shulman (2004). Ela deixa pistas de que é preciso transpor o conhecer o conteúdo específico e, nos exemplos provenientes dos professores com que conviveu na comunidade de aprendizagem *online*, pôde e poderá encontrar subsídios que venham a contribuir com sua intervenção pedagógica.

Nas narrativas profissionais, também está presente como Stella se mobiliza para “fazer experiências”, isto é, as vivências de situações e acontecimentos que criou a partir do curso de extensão *online* – 2013.

Essas experiências são diferenciadas da outra categoria, salienta Josso (2004), pois ela começa por aquilo que anteriormente foi formalizado, nomeado ou simbolizado. Para Josso (2004, p.53, grifo da autora), “há, portanto, um cruzamento entre a experiência construída *a priori* e a experiência construída *a posteriori*.”

Stella, em suas narrativas profissionais, vai indicando algumas situações que promovem seu desenvolvimento profissional, destacando as contribuições das professoras iniciantes sobre como trabalhar com um determinado conteúdo, especificamente, Português e Matemática.

No curso, as professoras foram mostrando para a gente como trabalhar determinado conteúdo. As professoras colocavam nos fóruns de discussão suas práticas. E nós, licenciandas, postávamos como achávamos que deveria ser e elas falavam para fazermos de um jeito que consideram mais fácil, pois da maneira que propunham, relatavam que na prática não se aplica e a gente não entendia por que. Mas, hoje eu entendo o porquê dessas colocações. [...] É isso que elas também estavam no processo de inserção, só que elas estavam um pouco mais avançadas... (Stella, Primeiro encontro, abril/2014).

Em agosto, ela retoma novamente as contribuições advindas das propostas pedagógicas de como trabalhar um conteúdo e dos diálogos que se estabeleciam entre os participantes do curso de extensão *online* – 2013, incluindo as aprendizagens construídas no curso de Pedagogia, demarcando a necessidade de a formação inicial estabelecer uma relação eficaz entre a universidade e as escolas, como assinalou Souza (2012), a fim de que o professor institua, a partir de suas vivências e análises de práticas concretas, a relação constante entre a prática profissional e a formação teórica. Segundo a autora, partindo desse pressuposto, pode-se considerar que o desenvolvimento da base de conhecimento para a

docência está conectado à observação e análises da prática de professores, ou seja, o fazer experiência, possibilitando a construção de outras experiências, casos, erros, acertos, estratégias, metodologias.

[...] no curso Narrativas a gente discutiu bastantes questões de Português, de Matemática. Nós tivemos exemplos nas discussões de coisas bem práticas como, por exemplo, como trabalhar um texto. Nos fóruns eu ia e colocava minhas ideias e eles faziam as perguntas e, depois falavam: olha dei uma atividade parecida, mas desse jeito que você pensou, não deu certo, por causa disso, disso e disso... outros professores entravam na conversa e diziam que tinham trabalhado tal atividade de um jeito prático, de um jeito lúdico e que deu certo.

Então agora fazendo as narrativas, eu vejo que estou usando muitos conhecimentos que eu vi na Faculdade para fazer as reflexões, porque eu vejo que muita coisa da prática, que a gente via na teoria, muitas fazem sentido e outras não, pois certas práticas que os professores consideravam práticas bem-sucedidas, às vezes, você vai fazer e acaba não dando certo. (Stella, Terceiro encontro, agosto/2014)

Nesta modalidade, Stella extrapola para outra área, portanto, outro conteúdo; as dinâmicas de experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e, especialmente no curso de extensão *online* – 2013, com a proposta da leitura da narrativa de uma professora iniciante, nomeada: “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado”, já que, no fórum dessa atividade, as discussões centraram-se no processo de aquisição de leitura e escrita, tratando das dificuldades e dilemas sobre quais estratégias seguir perante uma atividade de leitura e questionamento dos alunos.

Esse bimestre, na disciplina de História, estou trabalhando conforme as diretrizes curriculares do Estado, o contexto do “descobrimento” do Brasil. Segundo essas diretrizes, deveria apresentar uma breve contextualização da história indígena, portuguesa e africana, porém não pedia um aprofundamento das temáticas; se eu fosse seguir as diretrizes, esses conteúdos ficariam muito resumidos e sem um aprofundamento, por isso resolvi trabalhar essa temática de modo diferenciado, com mais conteúdos e mais diálogo, conforme algumas atividades trabalhadas no curso de Pedagogia e, também, no curso de Narrativas de formação, a exemplo da atividade: “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado” e outras atividades e discussões nos fóruns do curso de “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” . [...] (Stella, Quarta narrativa profissional, julho/2014).

Já na narrativa profissional, intitulada por Stella de “Uma intervenção didática com O pirulito do pato... Como a experiência do curso de Narrativas” auxiliou no

processo de ensino do conceito de fração”, ela apresentou, com detalhes, o exemplo dado no primeiro encontro, sobre o ensino de fração. Depois das férias, em julho, Stella vê a necessidade de realmente consultar essa atividade e os diálogos mantidos na comunidade de aprendizagem *online*. A partir da releitura do livro infantil “Pirulito do Pato” e dos diálogos, Stella constrói novas experiências, sendo ela agora a protagonista do ensino. No próximo excerto, ela demonstra ir além das aprendizagens do curso.

[...] no primeiro dia de retorno à escola, recebemos de nossa coordenadora o segundo volume do EMAI e para a minha tristeza, ou melhor, para minha insegurança, a primeira sequência didática abordava a questão dos números racionais, e trazia um tema que sempre me assustou: a **fração**.

Levei o livro para casa, e passei então a estudá-lo, porém parecia que nada fazia sentido, não me lembrava do que era numerador e denominador, havia me esquecido como fazer simplificação de frações, o que era uma fração de quantidades, dentre outras coisas mais, mas continuei a estudar o material e vi que a cada nova sequência a temática dos números racionais era intensificada e a fração muito explorada. [...]

Comecei a buscar informações, assistir vídeos, e me lembrei de que durante o curso de “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” havíamos feito uma discussão com essa temática utilizando o livro infantil “O pirulito do pato”, e passei então a reler todo o material. [...]

Essa retomada foi muito interessante, pois o objetivo da atividade era fazer uma discussão em fórum, lembro que uma das perguntas da atividade era para que ano poderíamos aplicar essa atividade, e na minha postagem coloquei um quarto ano, e atualmente dou aula para essa mesma série. Li minha postagem completa e vi quais atividades havia sugerido e resolvi aplicar algumas delas em sala [...] (Stella, Oitava narrativa profissional, novembro/2014, grifo da protagonista).

No processo de trabalhar com fração, a partir das discussões que foram realizadas no fórum, além dos vídeos e materiais socializados, percebe-se que, nesse movimento de aprender para ensinar, Stella parte de sua aprendizagem *a priori* e se lança a uma nova situação, construindo novas experiências e, enfim, aprende o conceito para ensiná-lo. Segue a reflexão narrada por Stella.

Achei que as crianças iriam apresentar muitas dúvidas por ser um conteúdo que eles não conheciam, porém elas compreenderam muito bem a explicação e conseguiram desenvolver todas as atividades propostas que envolviam a fração.

Aquela angústia que tinha no começo, sobre como ensinar fração foi sanada, e o curso de Narrativas em ajudou bastante, pois acrescentou muitas informações e consegui fazer com que minhas aulas sobre o tema não se tornassem tão maçantes e hoje em dia as crianças pedem para que eu passe atividades envolvendo fração.

Acredito que, se não tivesse tido a experiência do curso, teria tido muitas dificuldades para desenvolver a temática, pois mesmo sendo conceitos simples, se não forem bem trabalhados, as crianças apresentariam muitas dúvidas, mas acredito que o mais importante disso tudo foi a retomada a conteúdos que havia discutido durante minha formação inicial, na época não tinha noção sobre o que ensinar para cada etapa de ensino, mas agora consigo compreender o que é aplicável ou não para determinada etapa de ensino. (Stella, Oitava narrativa profissional, novembro/2014).

A partir de Shulman (2004), também é importante destacar que as novas vivências de Stella possibilitaram que ela se mobilizasse para aprender o conteúdo pedagógico geral, tanto de História (descobrimto do Brasil), quanto matemático (fração). Para isso, estudou e buscou ajuda no material, em especial, o que guardou do curso de extensão *online* – 2013. A professora iniciante demonstra como se mobilizou a fim de alcançar a aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ela declara que, a partir de todo material consultado, pôde entrar em contato com estratégias de ensino que motivassem os alunos e que fossem interessantes para os mesmos. Destaco, ainda, as aprendizagens alusivas ao conhecimento pedagógico do conteúdo, originárias de suas preocupações diante de como representar os conteúdos a serem abordados. Segundo Mizukami (2004, p.5), conhecimento pedagógico do conteúdo é “de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo”.

Neste cenário, é possível visualizar Stella colocando suas experiências, conforme explora Josso (2004, p.53), num percurso de busca de uma “formalização, de uma simbolização, que será negociada com os outros”.

O curso de extensão *online* – 2013 favoreceu seu desenvolvimento profissional, pois Stella vai descobrindo, conforme destacam Reali e Reyes (2009, p.11), que “o ensino é uma atividade complexa que implica envolvimento pessoal. O tornar-se professor tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida toda”. Pelas experiências de Stella, esse tipo de visão supera outra que preconiza se concentrar a formação docente na formação

inicial e que o acúmulo de conhecimentos teóricos prévios favorece o exercício posterior da prática. Pelo contrário, o paradigma da racionalidade prática, que considera o entrelaçamento da teoria e da prática nos diversos momentos da formação profissional, envolvendo as universidades e as escolas (MIZUKAMI, 2005-2006), apresentou-se nas reflexões desta professora iniciante.

O curso de Narrativas me proporcionou diversos aprendizados, nele tive contato com diversos com professores atuantes e com suas práticas, aprendi diversas coisas que não ficaram esquecidas, mas que tento aplicar diariamente, por isso creio eu que é essencial termos a oportunidade de participarmos desses cursos, pois vamos moldando nosso perfil profissional, e no meu caso, pude ver quais eram minhas expectativas enquanto aluna de graduação e agora, como professora, vejo que as expectativas aumentam a cada momento. (Stella, Oitava narrativa profissional, novembro/2014).

Diante das narrativas profissionais, compreendo como Stella (re)constrói algumas concepções, alguns valores e, ainda, as imagens pessoais que têm sobre o ensino e sobre o que significa ser professora. À luz dessa realidade, vê-se configurando sua imagem docente, em que incorpora e transcende os conhecimentos prévios, pois se lança a novas aprendizagens. Observo que seu processo formativo é *continuum*, de (re)construção de conhecimentos sobre o ensino, envolvendo a reflexão e a indagação em articulação com a prática, com vistas ao desenvolvimento e compreensão de sua identidade profissional.

Os fragmentos das narrativas que apresentarei a seguir apontam como Stella passa a pensar sobre as experiências, isto é, como compartilha as experiências que ela vivenciou no curso de extensão *online* - 2013 sem procurá-las e aquelas que ela mesma criou.

Segundo Josso (2004, p.54), nessa reflexão, também se encontra a dialética entre o individual e o coletivo, mas, nesta modalidade, “sob forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência”, tais movimentos são embrionários em Stella que pensa sobre as experiências, tanto a *posteriori* como a *priori*.

Em um dos momentos do nosso primeiro encontro, Stella relata sobre as narrativas de formação que fez no curso de extensão *online* – 2013 e considera importante retomá-las no início da docência, a fim de (re)pensar sua ação educativa, conforme relato autobiográfico desta professora iniciante.

Achei bem interessante a proposta do curso que a gente fez *online* das narrativas, e poder continuar agora na docência, porque eu estava meio que perdida no começo. Eu iniciei logo depois de formada e, então, ter uma forma de registro para poder ver e analisar como foi meu ano de docência será bem interessante, pois poderei estar me aprofundando ainda mais minhas práticas pedagógicas. E agora fazendo a narrativa do mês inicial da docência, [...] foi bem legal. Na hora que eu me sentei para registrar, fui mudando meu modo de ver a educação... [...] (Stella, Primeiro encontro, abril/2014)

Cunha (1997) ajuda a compreender o desejo de Stella em usar a narrativa para conhecer melhor o seu trabalho. De acordo com a autora, quando o sujeito relata os fatos vividos, tem a oportunidade de reconstruir a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Ainda de acordo com Cunha (1997, p.4), “a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”.

A possibilidade de que as narrativas provoquem reflexões é marcada pelo relato de Stella e, no entendimento de Reali e Reyes (2009), o processo de desenvolvimento de professores reflexivos tem a investigação pessoal sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência um papel importante no processo de aprender a ensinar e ser professor.

No excerto a seguir, Stella descreve situações que expressam como o curso de extensão *online* – 2013 a ajudou a compreender melhor o campo de atuação com o ensino da Língua Portuguesa e Matemática. Ela afirma que tinha pequena noção do que era ensinar, pois havia participado do PIBID, porém narra:

[...] agora eu vejo... agora que estou inserida mesmo na escola, eu vejo que o que as professoras falavam é muito o que se aplica. Uma das coisas faladas é que o professor não tem tempo para planejar, não tem tempo para fazer as coisas, eu escuto isso agora, fico muito perdida. Eu acho que a gente que sai da faculdade e entra logo de cara, se perde muito, e no curso, como a gente teve a oportunidade de conhecer vários outros professores que já estavam inseridos na educação, facilitou, pois fui compreendendo o que eles falavam, isto é, como lidar com a Língua Portuguesa e com a Matemática, já que na teoria era tudo muito bonito, mas quando chega na prática as coisas não se aplicam, então o curso conseguiu me mostrar uma outra realidade, uma realidade desconhecida. (Stella, Primeiro encontro, abril/2014).

Partindo de Josso (2004), verifico que, ao pensar as experiências, a professora iniciante Stella se coloca em relação a outras experiências (PIBID e curso de extensão *online* – 2013) e estabelece novas relações e nova significação.

Vou confirmando que o uso da narrativa autobiográfica se explica por colaborar com o processo constitutivo da identidade docente, ou seja, o conjunto de vivências que foram experienciadas, ou seja, os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças, as concepções, emergem no processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006b).

Neste sentido, vale escutar Stella:

O curso me proporcionou olhar a educação de um modo diferenciado, um olhar de professora e não apenas de estudante da área, comecei a me envolver mais, buscar mais, me aprofundar mais, para assim tentar descobrir que tipo de profissional gostaria de ser, e como já disse em outras conversas, ainda estou me descobrindo como professora, mas já consigo estabelecer o tipo de profissional que não quero ser, aquele que aceita tudo e não busca o melhor para seus alunos. (Stella, Terceira narrativa profissional, junho/2014).

Os fragmentos das narrativas autobiográficas de Stella, portanto, demarcam que tanto a comunidade de aprendizagem *online* quanto sua prática pedagógica já como docente sinalizam uma identidade profissional em movimento, pois ela já reconhece o tipo de profissional que não quer ser, vai compreendendo

[...] a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não [...] [como] algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade se desenvolve no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO 2009, p. 112).

Em setembro, escuto de Stella o desejo de transformar, a cada dia, o seu “modo de ensinar”. Ela deseja “não reproduzir com os alunos uma prática pedagógica que não os respeite e nem os valorize”. Vale a pena ouvir o que Stella tem a contar.

Aprendi muito durante esses meses da docência e ainda estou aprendendo, a cada dia me vejo como uma nova professora, com novas metas e objetivos. [...]
No momento me vejo como uma professora que está preocupada com o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, que prioriza o diálogo em vez de gritos e crises histéricas, me vejo como uma professora preocupada em aprender a cada dia mais, para que assim possa proporcionar um aprendizado mais contextualizado para meus alunos, me vejo como uma professora em constante aprendizado que sonha que, ao final dos anos, meus alunos terão apreendido os conteúdos, que conseguiram ter

autonomia para desenvolver as atividades individualmente. Espero formar alunos críticos, capazes de compreender o processo de ensino e perceberem o quão importante é a educação em suas vidas.

Hoje, agora, neste exato momento me vejo como uma professora pesquisadora e espero permanecer assim durante toda a minha trajetória docente [...] (Stella, Sexta narrativa profissional, setembro/2014).

Stella projeta metas e objetivos profissionais, mostra-se preocupada com o desenvolvimento e processo educativo dos alunos, deseja adotar práticas mais pró-ativas em relação ao aluno, assume o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional e se coloca capaz de investigar sua própria prática, proporcionando, segundo Reali e Reyes (2009, p.41), o “aprimoramento das práticas ao integrar a atuação com a pesquisa, a autoavaliação e a reflexão”.

No percurso de vir a ser professora, Stella demonstra que as narrativas autobiográficas socializadas e dialogadas no curso de extensão *online* – 2013 são “[...] potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, com base nas experiências que nos constituem pessoas e profissionais” (SOUZA, 2006d, p. 584-585).

Em seu processo de vir a ser professora e estar no exercício da profissão, Stella vai mostrando a importância do diálogo; da troca entre os pares; da troca ocorrida na comunidade de aprendizagem *online*; do processo reflexivo de sua própria prática; da escrita das narrativas autobiográficas, tanto a de formação, quanto a profissional; das experiências vividas na Universidade, no Estágio, no PIBID, integradas ao curso de extensão *online* – 2013 que ampliaram o modo de encarar a docência.

É evidente, em seus excertos autobiográficos, que não estar isolada, neste momento de transição de aluna a professora, foi essencial para o seu desenvolvimento profissional, conforme chamou atenção Cochran-Smith (2014).

Portanto, no contexto brasileiro, é preciso pensar em políticas voltadas a esse período de indução, garantindo programas que tenham a intenção de assegurar, aos professores iniciantes, a entrada na carreira mediante o acompanhamento de outros (professores experientes da escola, programa de mentoria, comunidades de aprendizagens presenciais ou mediadas pelo ensino *online* etc) e que, de fato, possam ajudá-los no processo de vir a serem professores.

*Mas evidentemente, como todo texto, ele foi feito de vários fios.
Alguns eu posso retratar, outros não.
“Ana Maria Machado”*



Fonte: Doca (2015).

5 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NARRADAS NO PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA: DANDO LAÇADAS E INICIANDO OS ARREMATOS DE ALGUNS NÓS

Sou tomada de uma emoção, um sentimento de prazer e saudade invade-me neste momento; prazer de poder lançar-me aos contornos finais desta *patchwork quilt* que me propus tecer e que agora, em minhas mãos, ganha forma, encanto, formosura e cor... de histórias de escolarização, de formação inicial e de momentos vividos em um curso de extensão *online*, em 2013, envolvendo licenciandas do curso de Pedagogia e, a *posteriori*, uma egressa no início da docência; e saudade de tudo que vivi e que me marcou, seja o convívio com o grupo de pesquisa ou as narrativas autobiográficas destas protagonistas, pois estabeleci uma ligação amorosa comigo mesma e com os participantes, nestes momentos constantes de aprendizagens. Porém, é preciso lançar-me a outros projetos, desafios, experiências, já que, como ser humano, sou um ser inconcluso. Trabalhar com as narrativas autobiográficas foi instigante e, de certa maneira, desafiador, desestruturador, transformador, com momentos marcados pela construção e reconstrução de identidades pessoais e profissionais, sendo eu, também, afetada por esse processo. Enquanto fiandeira, fei, tramei, urdi, teci com fios de todos os tamanhos, espessuras e cores e, agora, sigo dando laçadas e arrematando nós, pois, como viventes, nossas histórias não têm fim, já que, em nossas *patchwok quilt*, sempre haverá espaços para novos quadros, mesmo que não estejamos mais sobre este planeta. Nossas histórias vividas e contadas estarão na memória daqueles que atravessaram e atravessarão conosco, ainda que pelas nossas narrativas autobiográficas e, assim, poderão ser lidas e contadas. Deste modo, coloco-me a costurar alguns caminhos de aprendizes a professoras, ou seja, de experiências vividas e narradas colaborativamente numa comunidade de aprendizagem *online*.

5.1 A fiandeira arrematando os nós de experiências vivenciadas: o curso de extensão online – 2013

Na trajetória do curso de extensão *online* – 2013 de que participei, enquanto professora-tutora e no seu percurso como pesquisadora, não parei de fiar e, a cada laçada, fui percebendo que os relatos dos sujeitos, em suas narrativas autobiográficas, desencadeavam em mim muitas reflexões e, em muitos momentos, eu me via neles e, em outros, considerava que nossas histórias de vida e de formação eram muito diferentes, assim como aconteceu na dissertação em que trabalhei com memoriais autobiográficos. Voltar ao meu memorial e grafar novos aprendizados dá a certeza desta formação em *continuum*, deste processo evolutivo narrado na Introdução desta tese. Exercício importante que realizei para poder escutar as protagonistas desta pesquisa, dando-me certeza de que a trama coletiva é composta pelas linhas permeadas das histórias vividas individualmente por nós.

No transcurso dessas experiências, perguntei: De que maneira experiências vivenciadas por licenciandas em Pedagogia em uma comunidade de aprendizagem *online*, via *internet*, pelo Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, colaboram com a constituição da identidade docente dessas futuras professoras e, posteriormente, com sua inserção na docência?

Desse modo, buscando responder as minhas inquietações e aos objetivos traçados no início desta investigação, realizei a análise interpretativo-compreensiva das narrativas autobiográficas das licenciandas e de uma professora iniciante, alicerçada, num primeiro momento, no foco em centrar os “indícios de constituição da identidade docente das licenciandas”, desdobrados nos seguintes eixos: indícios de constituição da imagem docente; primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda; construção dos conhecimentos sobre o ensino e experiências relatadas e, por fim, aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*. E, no segundo momento, o foco central foi “o curso de extensão *online* - 2013 e o início de carreira”, tendo, como subeixos, as modalidades de experiências: ter, pensar e fazer experiências.

Os eixos foram importantes para não me perder na infinidade e riqueza das narrativas autobiográficas, principalmente, os que não contemplavam o objetivo da pesquisa.

As análises das narrativas autobiográficas sobre os “Indícios de constituição da imagem docente” evidenciaram que a construção da identidade docente é caracterizada pelo retorno das licenciandas ao percurso de escolarização e formação inicial, estando presentes nessas vivências os ritos, as normas, a rigidez, os episódios significativos da relação docente x aluno e aluno x aluno; as lembranças provenientes da Língua Portuguesa e da Matemática; o choque com o “novo” contexto escolar, a opção pelo curso de Pedagogia/ser professora e episódios que envolvem os familiares em seus trajetos escolares. Vale dizer que o contato direto que estabeleceram com a realidade da escola, contexto de suas futuras práticas, oportunizou um novo olhar sobre a futura profissão. Foi possível constatar que as experiências escolares das futuras professoras, nos diversos níveis de ensino, tornaram-se espaços e tempos importantes para a aprendizagem da função docente e, conseqüentemente, para a constituição da identidade docente.

Na troca estabelecida colaborativamente com os participantes do curso, essas aprendizes de professoras já demonstram o conhecimento de algumas práticas educativas, anteriores à formação acadêmica e que emergem nas narrativas autobiográficas, sendo elas: as imagens provenientes do militarismo na escola; os modelos e contramodelos de alguns professores; as metodologias de ensino que vivenciaram enquanto alunas e, também, as marcas de experiências que experimentaram na academia para o processo de vir a serem professoras. Está presente, ainda, o contexto da história individual, cultural e social de cada uma destas protagonistas.

A análise interpretativa das narrativas, tomando como referências os subeixos, aponta que as professoras apresentam uma identidade docente em construção, em que foi possível visualizar movimentos de pertença e de superação de identidades pressupostas, demonstrando estarem abertas às novas aprendizagens.

No eixo “Primeiras experiências na ação de ensinar, em ser professora enquanto licencianda”, as alunas, futuras professoras, destacaram pelas narrativas autobiográficas os elementos que demonstram como as concepções iniciais da docência foram se constituindo ao longo da escolarização, formação inicial e pelo curso de extensão *online* – 2013, sendo eles: a imagem construída do papel da teoria e da prática; as reflexões sobre inserção tanto na licenciatura quanto no início de carreira, que as levaram a criar teorias pessoais sobre a importância do apoio individualizado, referindo-se, ainda, aos construídos na universidade; narraram como

compreendem a atuação do professor, apontando a relevância de serem professoras reflexivas, desde a formação inicial; as narrativas sinalizaram que elas construíram crenças, suposições e propostas que vão desde o acolhimento do professor iniciante no início da carreira à formação continuada.

Pelas análises interpretativas das narrativas, tomando como referência os subeixos, ficou aparente que as discussões realizadas nos fóruns serviram de fontes de dados para compreensão de como as futuras professoras processam seus raciocínios argumentativos; como se mobilizam para tomar decisão, sendo flexíveis, dentre outros elementos que provocam mudanças nos conhecimentos e concepções que essas licenciandas construíram, ao longo da escolarização e formação inicial, sobre o aprender e o ensinar.

O percurso das experiências pessoais e as experiências vivenciadas na escola e em sala de aula destas licenciandas apontam uma identidade profissional docente que principia e é construída individualmente, tendo como referência a história pessoal e suas características sociais, porém abarca uma construção coletiva, proveniente da formação acadêmica; do contexto no qual a futura docente vai se desenvolver ou pelo próprio diálogo estabelecido com os pares e os professores iniciantes, participantes do curso de extensão *online* - 2013.

Já no eixo de análise interpretativa “Construção dos conhecimentos sobre o ensino e experiências relatadas”, verifiquei que, para as futuras professoras, o processo colaborativo na escola precisa acontecer para o fortalecimento do corpo docente, da escola como um todo, incluindo a comunidade ao entorno. Para elas, o espaço de colaboração deve ser pensado desde a licenciatura e sinalizaram que estes espaços devem contemplar as necessidades dos futuros professores que, geralmente, só estabelecem contato com as escolas pelos estágios, PIBID ou outros programas, ficando limitado o conhecimento da cultura escolar, da organização e do próprio ambiente da sala de aula e de sua entorno. Nos dados, emergiram, ainda, a importância do processo colaborativo ao professor iniciante.

Ao socializarem as experiências sobre o ensinar, as licenciandas reforçam a necessidade da reflexão, a fim de reconstruírem e reorganizarem as experiências. Os dados analisados demonstraram que as narrativas autobiográficas de formação e os diálogos colaborativos estabelecidos nos fóruns oportunizaram novas experiências e as lançam a viverem outros desafios e outras aprendizagens.

As análises interpretativas a partir dos subeixos confirmam identidades em movimento e em tensão permanente, dentro de um *continuum* evolutivo.

Tomando o eixo “Aprendizagens na comunidade de aprendizagem *online*”, pude constatar que, pelo curso de extensão *online* – 2013 por meio das narrativas autobiográficas, as aprendizagens ali estabelecidas foram expressivas, demonstrando que as participantes possuem diferentes necessidades de aprendizagens, devido às histórias escolares e de formação vivenciadas. Elas demonstraram necessitarem de apoio, na transição de licenciandos para professoras, e do contributo do processo colaborativo na construção de conhecimentos sobre ser professora.

As futuras professoras, em suas narrativas autobiográficas, destacaram o ambiente do curso de extensão *online* – 2013, afirmando que ele foi composto pelo apoio intelectual e afetivo, respeito mútuo, reflexão, diálogo e tomada de decisões compartilhadas, tanto das professoras-tutoras, quanto dos participantes. De acordo com essas licenciandas, o diálogo estabelecido na comunidade de aprendizagem *online* propiciou um ambiente de aprendizagem para construção de conhecimentos sobre ser professor, pois a colaboração é entendida na educação *online* como palavra chave para construção de conhecimento individual e coletivo.

Pela análise interpretativa dos subeixos, proveniente das narrativas autobiográficas de formação, ficou expresso que a comunidade de aprendizagem *online* foi, para estas licenciandas, um espaço propício à constituição da identidade docente.

As narrativas autobiográficas analisadas, nestes quatro eixos, mostraram que as licenciandas se apropriaram, ao longo do percurso de escolarização e de formação inicial, de vários conhecimentos e atitudes fundamentais para o exercício da docência, destacando: planejar; trabalhar com projetos, especialmente, quando as licenciandas Sofia, Carolina, Juma e Stella expõem o quanto é importante estarem preparadas para realização de tais atividades; aprender a ser reflexivos; realizar registro como fonte de reflexão, tanto professores quanto alunos, sobretudo, as narrativas autobiográficas de Laura, Liége, Paula Jane e Stella, ao exporem como vão aumentando a eficácia da reflexão e dos tipos de registros; utilizar jogos, desafios matemáticos etc., como também alfabetizar letrando e entender a complexidade da função social da leitura e escrita, como ficou perceptível nos relatos autobiográficos de Sofia, Stella e Carolina; diversificar os métodos de ensino,

os agrupamentos, de acompanhar os processos de aprendizagens dos alunos, de proporcionar trabalhos colaborativos entre alunos; vivenciar processos colaborativos entre os pares, destacado nos excertos de Laura, Leila, Marcela, Marieta; dialogar, debater, ler e estudar constantemente, ter união e respeito, estabelecer parcerias, entre outros, como foi possível ser verificado nos relatos autobiográficos das licenciandas, expostos e dialogados nas várias atividades desenvolvidas no curso de extensão – *online* 2013.

Neste sentido, as futuras professoras assinalaram que suas aprendizagens se expandem desde o curso de formação inicial e essa ampliação, na comunidade de aprendizagem *online*, apresenta-se como uma das possibilidades de construção do artefato de sabedoria (*artifact of scholarship*). Elas deixam registrado, em suas narrativas autobiográficas de formação, o mérito do curso de formação inicial, admitindo pistas sobre os elementos que acreditam serem importantes e, portanto, garantidos no processo formativo dos cursos de licenciatura. Dentro deste processo de análise interpretativa, constatei que o curso de extensão *online* – 2013 foi um espaço fértil à construção da identidade docente e profissional, em que as experiências vivenciadas e dialogadas colaborativamente ocorrem na relação entre a mediação de conhecimento e da vida humana.

No segundo momento de análise interpretativa, houve como foco central “o curso de extensão *online* - 2013 e o início de carreira”, tendo como subeixos as modalidades de experiências: ter, pensar e fazer experiências.

Logo nas primeiras linhas de suas narrativas autobiográficas profissionais, a professora iniciante sinalizou que o início da docência é um período angustiante, conflituoso e de muito aprendizado.

Na análise interpretativa das narrativas profissionais, centrada na modalidade “ter experiências”, ela mencionou alguns episódios que referenciaram as influências positivas do curso de extensão *online* – 2013, demarcando suas concepções e seu desenvolvimento profissional, quando principia o papel da tutoria, a dinâmica do curso, a troca entre os pares, o processo colaborativo e esclareceu como as narrativas sobre a Matemática e Língua Portuguesa a ajudaram no preparo de suas aulas, principalmente, pelas práticas pedagógicas descritas pelos professores iniciantes e que serviram para pensar a elaboração dos planejamentos semanais e semestrais, pois foi compreendendo que não há uma única maneira para ensinar e de vir a ser professora.

No período inicial na docência, essa professora não consegue estabelecer a importância das aprendizagens que construiu na Faculdade, quanto ao modo de ensinar e como os alunos compreenderão os conteúdos, devido a pouca vivência nos estágios e do PIBID. Para ela, embora tenham sido importantes, não foi possível visualizar o processo de ensino/aprendizagem como um todo, nem mesmo a rotina, mas, nas narrativas subsequentes, ela consegue significar as contribuições dos professores experientes na Universidade.

No percurso da ação de ensinar, a partir das experiências que vivenciou no curso, ela esclareceu que a comunidade de aprendizagem *online* se caracterizou como um ambiente rico de aprendizagens e de novos conhecimentos sobre a docência, especialmente, quando retoma o material que guardou do curso e utilizava como fonte de consulta, para construir o conhecimento pedagógico do conteúdo; portanto, para ela, é preciso transpor, conhecer o conteúdo específico e estabelecer novas intervenções pedagógicas. Neste sentido, ela constrói novos conteúdos e estratégias e metodologias de ensino, extrapolando as aprendizagens construídas no curso de Pedagogia e no curso de extensão *online* – 2013.

Na modalidade “fazer experiência”, ela salientou como se mobilizou para criar efetivamente situações e acontecimentos a partir do curso de extensão *online* – 2013.

Em suas narrativas profissionais, indicou algumas situações que promoveram o desenvolvimento profissional e destacou as contribuições das professoras iniciantes quanto ao trabalho de alguns conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Retomando os diálogos advindos das propostas dos participantes do curso e das aprendizagens construídas no curso de Pedagogia, ela enfatizou a necessidade da formação inicial estabelecer uma relação eficaz entre a universidade e as escolas, para que seja possível, ao professor, instituir, partindo de vivências concretas, análises de práticas pedagógicas, a fim de que seja estabelecida a relação constante entre a prática profissional e a formação teórica, possibilitando a construção de outras experiências.

Em suas narrativas profissionais, a professora descreveu como as experiências de outros professores colaboraram com o seu fazer pedagógico, permitindo novas construções, porém sendo ela agora a protagonista do ensino. Nesse processo, a professora destacou como as novas vivências a mobilizaram para aprender o conteúdo pedagógico geral, partindo, especialmente, do curso de extensão *online* –

2013 e demonstra, pelas narrativas, como vai elaborando o conhecimento pedagógico do conteúdo, originado pelo desejo de representar, com clareza, os conteúdos a serem abordados.

O curso de extensão *online* – 2013 se apresentou também, nesta modalidade, como promotor de desenvolvimento profissional que implica o desenvolvimento pessoal, isto é, a constituição de uma identidade profissional, entendida como um constructo ao longo da vida toda, em que a reflexão de sua prática é uma constante para o processo de aprender a ensinar e, conseqüentemente, ser professora.

Por fim, na modalidade “pensar sobre as experiências”, foi possível visualizar pelas narrativas profissionais novamente o diálogo que estabelece com o material de formação do curso de extensão *online* – 2013, inclusive, as narrativas do participante, para (re)pensar sua ação educativa. Nesta variante, ela reafirmou sua postura de professora reflexiva, demarcando como exerce sua investigação pessoal sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Verifiquei que, ao pensar as experiências, a professora iniciante se coloca em relação a outras experiências (Estágio, PIBID e curso de extensão *online* – 2013) e estabelece novas relações e novas significações.

Os dados das análises interpretativas das narrativas autobiográficas, neste subeixo, confirmaram que o curso de extensão *online* – 2013 e o uso da narrativa autobiográfica são contributos para o processo constitutivo da identidade profissional docente, envolvendo um conjunto de vivências que foram experienciadas, sendo os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças, as concepções que emergem no e do processo de formação e autoformação.

Portanto, em suas narrativas autobiográficas, a professora iniciante Stella deixa marcado que projeta metas e objetivos profissionais, mostrando-se preocupada com o desenvolvimento e processo educativos dos alunos; que adota práticas mais pró-ativas em relação ao aluno, assumindo o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional e colocando-se sempre como uma professora capaz de investigar a sua própria prática, mediando sua atuação com a pesquisa, a autoavaliação e a reflexão.

Todo esse percurso vivido e experienciado pelas protagonistas desta tese de doutorado permitiu-me compreender como se expressaram, por meio das narrativas autobiográficas profissionais, os indícios de constituição da identidade docente de

licenciandas em formação e os desdobramentos no exercício profissional que principiaram num contexto que envolveu uma comunidade de aprendizagem *online*.

Os dados analisados sinalizaram que o curso de extensão *online*–2013, além do sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem, possibilitaram:

- momentos colaborativos estabelecidos nos fóruns *online*, propiciando a interação de licenciandos e professores em exercício;
- a construção de conhecimentos e atitudes fundamentais sobre o ensino, isto é, para a ação de ensinar, em ser professora, proveniente das histórias de vida, especialmente, as histórias de escolarização e formação apresentadas e dialogadas nos fóruns *online*;
- o aprofundamento do processo de reflexão das próprias histórias;
- a prática de registros sobre as experiências vividas, tanto as pessoais quanto dos alunos;
- o compartilhamento com os pares de práticas pedagógicas.

Dentre as aprendizagens, ressalto: planejar; trabalhar com projetos; utilizar jogos, desafios matemáticos etc.; alfabetizar letrando; entender a complexidade da função social da leitura e escrita, de diversificar os métodos de ensino, os agrupamentos, de acompanhar os processos de aprendizagens dos alunos, de proporcionar trabalhos colaborativos entre alunos, vivenciar processos colaborativos entre os pares, dialogar, debater, ler e estudar constantemente, ter união e respeito, estabelecer parcerias.

No início da carreira: adoção de práticas mais pró-ativas em relação aos estudantes; apropriação de compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, colocando-se enquanto investigadora de sua própria prática, mediando a atuação profissional com a pesquisa, a autoavaliação e a reflexão.

Vale ressaltar as potencialidades da comunicação *online*, – pois, foi a partir deste tipo de comunicação; da estrutura do curso, de como ele foi ofertado e da mobilização dos participantes (licenciandos e professores iniciantes), que se evidenciou uma demanda formativa profícua e relevante a essa comunidade de aprendizagem. As narrativas autobiográficas, como instrumento formativo, produzidas e discutidas em uma comunidade de aprendizagem *online*, mostraram como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional que se revelam em constante tensão, em um

continuum, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática, já que as experiências presentes nas narrativas autobiográficas estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo.

Portanto, as análises interpretativas das narrativas autobiográficas de formação e profissional confirmam a tese levantada logo no início deste trabalho, cujas experiências vividas e narradas por futuras professoras em uma comunidade de aprendizagem *online*, que integrou professores iniciantes em interação colaborativa, desencadearam/atribuíram para que se estabelecessem novos sentidos às próprias experiências, a fim fortalecer o próprio processo de ensinar e adquirir maior consciência do seu trabalho e da sua identidade profissional.

Isso foi possível, pois, no curso de extensão *online* – 2013, cada participante teve voz; apresentou sua perspectiva experiencial narrada por si mesma, validando o conhecimento sobre o ensino, na medida em que seus saberes foram sendo considerados, partilhados etc. e ofereceram oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente, oportunizando o planejamento de experiências profissionais futuras.

Diante dos fatos levantados, as instituições formadoras de professores precisam pensar a construção de processos formativos, que aproximem efetivamente Universidade e Escola, perpassando os caminhos já percorridos para a reestruturação do trabalho docente, visando à reflexão sobre a ação pedagógica, levando em consideração a história de vida, principalmente, a história escolar, pois a identidade docente se desenvolve ao longo da vida. É preciso, também, pensar em políticas públicas que venham atender e apoiar os professores iniciantes no processo de vir a serem professores.

Deste modo, ao longo da tessitura desta tese, alguns dados que emergiram nas narrativas autobiográficas encaminham a novas pesquisas, já que se desdobrariam em outras investigações. Entre elas destaco, tomando as narrativas formativas, que podem ser pensadas em espaços de formação presencial e/ou pelo ensino *online*: acompanhamento longitudinal, envolvendo Universidade, professores experientes e licenciandos, participantes de estágio, PIBID ou outros programas de indução à docência; acompanhamento longitudinal, abarcando Universidade, professores experientes e professores iniciantes, em seus primeiros anos de carreira profissional; constituição de grupos colaborativos, entre Universidade, professores

experientes e professores iniciantes; constituição de comunidades de aprendizagens, entre Universidade, professores experientes e professores iniciantes.

Portanto, a partir deste trabalho, tomando as análises das narrativas autobiográficas, percebi o quanto fui também construindo sentido da minha formação pessoal e prática docente, enquanto formadora de professores. Certamente, estou elaborando um olhar mais apurado sobre a importância de oferecer, às licenciandas, em sua formação inicial, a tomada de consciência do caminho profissional por elas escolhido, a fim de que reflitam, criticamente, sobre o que as encaminhou a essa escolha e quais posturas e responsabilidades se impõem a partir de tal opção.

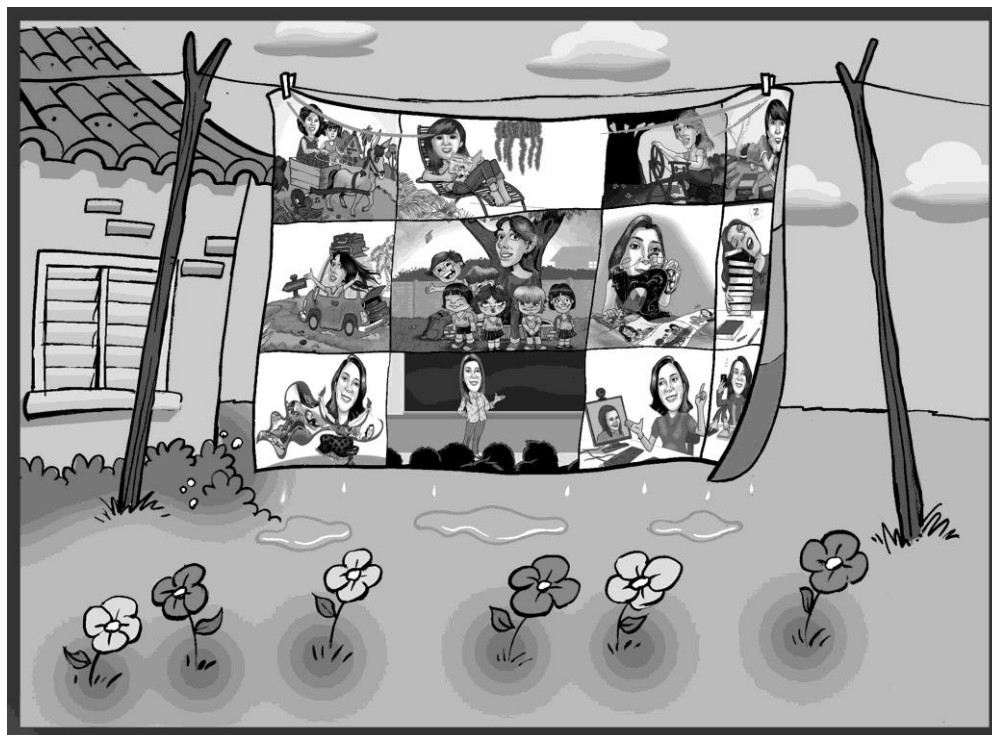
Sendo assim, a participação nessa comunidade de aprendizagem *online* e os diálogos que compartilhamos junto à professora principiante possibilitaram-me a ampliação de meus conhecimentos na área e, ainda, estão me ajudando no aprofundamento dos conteúdos específicos da narrativa e sua importância na formação inicial de professores, aos quais agreguei novos elementos para se pensar a formação de professores, já que me sinto copartícipe deste processo, principalmente, quando compartilho minha experiência profissional e, no diálogo como o outro, contribuo com sua formação e me transformo a partir dessas experiências vividas.

Finalizo com a certeza de que, se o curso de extensão *online* fosse ofertado novamente e se tivesse a chance de participar como professora-tutora, certamente, meu envolvimento com o curso seria diferente, ou seja, minhas intervenções seriam mais diretas, mais indagadoras, mais desafiadoras, pois, como toda fiandeira, seguirei a fiar e bordar novas histórias, dando novos pontos e laçadas e, assim, incorporarei outros quadros na minha *patchwork quilt*, compostos pela lembrança, aqueles que emergirão e se tornarão aparentes. Os que narrei e costurei foram os que se tornaram aparentes, pois sei que

... são fragmentos do real e do imaginário

aparentemente independentes, mas sei que há um

*sentimento comum costurando uns aos outros nos tecidos
das raízes. Eu sou essa linha. Lygia Fagundes Telles”*



Fonte: Doca (2015).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Organizar um livro... In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-27.

_____. Historiando os CIPAs em seu acontecendo... Um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 7-13.

_____. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. In: **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 13-26, jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411341> >. Acesso em: 20 jan 2015.

_____; BOLÍVAR, A. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR, A. (Orgs). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p.8-29.

ANASTASIOU, L. G. C. Trilhas para análise da formação docente, inicial e continuada. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013. p. 11-18.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2015.

ALARCÃO, I. Prefácio. In: SÁ-CHAVES, I. (Org). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997

ALCOFORADO, L. As histórias de vida na educação e formação de adultos: o desafio de promover uma Auto (Eco)confrontação transformativa e emancipatória. In: CUNHA, J. L.; VICENTINI, P. P. (Orgs) **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 65-84, jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411343>>. Acesso em: 14 fev 2015.

ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2. In: **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 62-79, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 20 jan 2015.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2015.

ALMEIDA, M. El. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em:< www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 jan 2015.

ALONSO, K.M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v.29, n.104, p.747-768, 2008.

ALVES, F. C. Entre a vida e a escrita: espaço-tempo das experiências de formação. **Anais... VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar.** Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

ARAÚJO, M. S. Abordagem autobiográfica no diálogo Escola-Universidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões.** Curitiba: CRV, 2014. p.165-181.

BACELAR, V. L. E. **Professores da educação infantil: Ludicidades, história de vida e formação inicial.** 2012. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2012.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARREIRO, C. B. Pesquisas narrativas, biográficas e autobiográficas: investigando conceitos nas pesquisas do V CIPA. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA; I. F. S.; ARAÚJO, M. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões.** Curitiba: CRV, 2014. p. 129-143.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BOLÍVAR, A. A pesquisa epistêmico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA; I. F. S.; ARAÚJO, M. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, J.P.; CASTRO, J.L. (Org.). **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos - CADRHU**. Natal, Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN, 1999, p. 261-268

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional. Bauru: EDIPRO, 1996.

BRASIL/MEC. Ministério de Educação. **Decreto 3276**, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 5 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 13 nov 2012.

BRAÚNA, R. C. A. O papel da formação inicial na constituição das identidades profissionais de alunas do curso de pedagogia. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

BRUNER, J. A vida como narrativa. **Pesquisa Social**, 71 (3), 2004, p. 691-710.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B; CHAMLIAN, H. C. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CABALLERO, Z. E. Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: Interpretación y escritura en la frontera escolar. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.175-198.

CADERNOS DE ARTÍFICE. Rede Sol. Texto coletivo. Fiar a escrita na Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://cadernosdeartifice.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08 jan 2015.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

CANDAU; V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mestrados/Doutorados Reconhecidos. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

CARAMÉS, M. B. investigar em educación: un espacio posible y sobre todo imposible. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F.(Comps). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.199-224.

CARDOSO, L. C.; REALI, A. M. M. R. 3º espaço – Contribuições de um programa híbrido de formação de professores sob a ótica de seus participantes. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014).

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. Concepções de matemática de alunas-professoras dos anos iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1113-1133, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 14 mar 2015.

CASTRO, T. P. S. **Construção automática de redes sociais móveis no ambiente moodle**. 2012. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/Rio Grande do Sul, 2012.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p.155-1991.

CHACKUR, C., R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.149-176, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf>>. Acesso em: 14 abr 2013.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CIAMPA, A. C. **Identidade. A estória do Severino e a História da Severina**. Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIPA. Congresso Internacional De Pesquisa (Auto)Biográfica. **V CIPA**. PUCRS. 2012. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/eventos/cipa/?p=capa>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: BAKER, McGaw B., E.; PETERSON, P. P. (Eds.), **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York, NY: Elsevier. 2010. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/13/art_22.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

CLANDININ, D.J.; E CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COCHRAN-SMITH, M. Aprender a ensinar na profissão docente. **Anais... IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência – IDEA**, em Curitiba-PR, em fevereiro de 2014. Conferência de abertura.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais... do XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores: por uma revolução no campo da formação de professores**. Águas de Lindóia-SP, 2014. CD-ROM, p. 2643-2655. ISSN 2357-7819.

CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. Introducción. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.15-19.

_____. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.21-86.

COUTO, M. O prazer quase sensual de contar histórias com Mia Couto. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 de junho de 2007, Prosa & Verso, pág. 6. Disponível em: <<http://flip2007.wordpress.com/2007/06/30/oprazer-quase-sensual-de-contar-historias-entrevista-com-mia-couto/>>. Acesso em: 19 de jan de 2015.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v. 23. n. 1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior**: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês. 2014. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>. Acesso em: 28 abr 2015.

DOCA. **Caricaturas história de vida, de escolarização e profissionais de Rosana Maria Martins**. Rondonópolis. Mato Grosso, 2015. 9 caricaturas.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 14 jun 2015.

ENDERLE, M. G.; AVINIO, C. S.; ROCHA, A. M. De estagiário a pedagogo: a transição para os primeiros anos da carreira docente. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Princiipantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

ENS, R. T.; MIRANDA, S. A profissão de professor e o contexto dos ciclos de vida profissional. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013. p. 11-18.

ESTEBARANZ, A. La planificación em la Universidad. Niveles de planificación. In: RUIZ, C. M. (Coord.). **Enzeñza y Aprendizaje en la Educación Superior**. Barcelona: Octaedro – EUB, 2003.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, Jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 set. 2012.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010. p. 31-58

_____. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2005.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

FISCHER, B. T. D. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais... In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO, C. (Coord). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: OCTAEDRO, 2009.

_____. Formação docente e identidade profissional. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz da Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. reimpressão. São Paulo: Paz da Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Santa Catarina, 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-3132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.
GAMA 2007 (ver Lúcia)

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN; E.; ALMEIDA; M. I. LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E. Aprender a ensinar na profissão docente. **Folder...** I Seminário do OBEDUC (Projeto 24.232)/PPGEdu/UFMT, em Rondonópolis-MT, em fevereiro de 2014. Conferência de abertura.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira:** entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

GOZZI, M. P. Gestão pedagógica em comunidades virtuais orientadas para a aprendizagem: a importância da formação do professor mediador. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 127-137, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

IBCT/BDTD. Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

IMBERNÓN, F. M. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana C. Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

JOSSO, M. C.. **Cheminer vers soi. Suisse:** L'Age D'Homme, 1991.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 1999.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.02, p. 373-383, maio/agosto, 2006.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../2088>. Acesso em: 22 jun 2014.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=786>. Acesso em: 22 jan 2015.

_____. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária**: USP, 2008

KENSKI, V. M.; GOZZI, M.; JORDÃO, T. A experiência de ensinar e aprender em ambientes virtuais abertos. In: Okada, A. (Ed.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing. 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap11_abaco.odt>. Acesso em: 21 abri 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. G. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>, Acessado em: 20 jul 2011.

_____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

_____. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.15-19.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LEVY, L. F.; MANFREDO, E. C. G. Ensaio sobre identidade (de professores de Matemática). **Anais... I Simpósio Educação Matemática em debate (SIMPEMAD)**. Joinville: SC, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/matematica/article/view/4592>>. Acesso em: 12 mar 2015.

LORTIE, D. **Schoolteachers: A sociological study**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LOTUMOLO, T. E. **Professores iniciantes**: como compreendem o seu trabalho? 2005. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

LÜDKE, M.; BOING, LUIZ A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020070003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out 2012.

MACHADO, A. M. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. In: **Estudos avançados**, v.17, n. 49, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300011>>. Acesso em: 28 nov 2014.

MACHADO, M. F. Contribuições da escrita de narrativas sobre si para professoras alfabetizadoras em início de carreira em um curso *online*. **Anais... VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar**. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

_____. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada *online***. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015.

MACIEL, F. I. AS cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: Alguns apontamentos. In: **História da Educação**. ASPEHE/FaE/UFPeL, Pelotas, vol. 11, n. 147-168, abr 2002. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30604/pdf>. Acesso em 10 jun 2015.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí (Campus Teresina). Piauí, 2013.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARCELO, C. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 22 jul 2012.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 08, jan/abr de 2009a, p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt.>>. Acessado em 20 de abr. 2011.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009b.

_____. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para o desarrollo profesional docente. In: MARCELO, C. (Coord). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: OCTAEDRO, 2009c.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid: NARCE S. A., 2013.

MARCELO; C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafio e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013. p. 37-53.

MARIANO, A.L.S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. **Anais...** 29ª reunião da ANPED, 2006a. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mar 2013.

_____. O início: uma peça em três atos. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006b.p.18-26

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. M. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In: MARCELO, Carlos (ed). La función docente. Editorial Síntesis, 2001. p.141-170.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática. In: **Anais ...36ª Reunião Nacional da ANPED**. (Apresentado e publicado nos Anais do evento que foi realizado de 19 de setembro a 02 de outubro de 2013, na UFG – Goiânia- GO).

MARTINS, R. M. et al. Narrativas de formação: experiências vividas por professores iniciantes em ambiente virtual de aprendizagem. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

MARTINS, R. M. Narrativas (auto)biográficas na formação de educadores: uma experiência em ambiente virtual. **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

_____. **Aprendiz de professora**: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2012.

MARTINS, E. F. As expectativas de ser professor: narrativas de graduandos do curso de pedagogia **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes:** o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014a. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014a.

_____. Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014b. ISSN 2178-60676

_____.; REALI, A. M. M. R. Programa de mentoria online da UFSCar: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em:

MELIM; A. P. G. Narrativas de professores iniciantes: novos diálogos, outros olhares. **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676.

_____. ; NOGUEIRA, E. G. **A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente:** diálogos e aprendizagens possíveis. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

MINGORANCE DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, C. (ed). **La función docente. Editorial Síntesis**, 2001. p. 85-102.

MILITZ, N.; ROCHA, S. A.. Identidade Profissional em Pesquisas nas Licenciaturas: o que aponta o Estado do Conhecimento. **Anais...** CONPEDUC 2010 e XVI Encontro de Pedagogia. Rondonópolis: UFMT. 1 CD-ROM ISSN 2179-068X

MILITZ, N. **Licenciandos em formação:** os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2012.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação à distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 02, v. 2, n.4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

MINGORANCE DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001. p.85-102.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**. Vol. 1 n. 4 (31), marco 2000, p.97-109. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/31_artigo_mizukamimgn_etal.pdf>. Acesso em 02 maio 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufms.br/revce>>. Acesso em: 28 maio 2013.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 1, n.1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 14 maio 2012.

_____. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

_____. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – XIV ENDIPE**, 2008.

MOITA, M. C. Recursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p.111-140.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, F. M. A. O processo de significação do fazer docente: narrativas de um grupo de professores em práticas de formação /investigação. **Anais...** VI Congresso

Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: M. Silva (Org.). **Educação Online**. Brasil, São Paulo: Loyola. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 10 jul 2015.

MOREIRA, A. H.; AVANZI, M. R. Saindo da licenciatura e entrando na docência: expectativas e percepções da realidade. **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de pedagogia. In: **Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais - SIGET**, 6, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal. **Anais...Natal**, 2011. p. 1-14. Disponível em:
<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20\(USF\)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20(USF)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20(UFRN).pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

NACARATO, A. M. O grupo como espaço para aprendizagem docente e compartilhamento de práticas de ensino de matemática. In: NACARATO, A. M. (Org.). **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2013.

NONO, M. A. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2005.

NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. In: **Roteiro**, Joaçaba, v.39, n.2, p.283-310, jul/dez 2014. Disponível em:
<editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/4283/pdf_33>. Acesso em: 20 maio 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. p.15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p.11-30.

_____. O passado e o presente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p.14-34.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. ISBN: 978-989-8272-02-7.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

_____ ; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

_____. Por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? **Anais...** IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência - IDEA. Curitiba-PR, 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio. **Revista Interações**, n. 18, p. 229-245. 2011a.

_____. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. v. 20, n. 43, p. 289-305. Cuiabá, Maio/Ago. 2011b.

_____. Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes. Projeto de Pesquisa. Financiamento CNPq, Nº Processo 401683/2011-7. São Carlos, 2012.

_____ ; GAMA, R. N. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 47-57.

OLIVEIRA, P. R. Residência docente do Colégio Pedro II: Um programa formador e transformador. In: **Proceedings...** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/650.pdf>. Acesso em 22 set 2015.

PALACHI, W. B. L. **Ações colaborativas Universidade – Escola: o processo de**

formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais. 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, p. 39-56, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 23 mar 2013.

PASSEGGI, M. C. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. **Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set./2003**. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acessado em: 18 mar. 2011.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 43-59.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

_____.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

_____. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. In: **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica**. 4. 2012, Porto Alegre. Mesa Redonda. Porto Alegre: PUCRS, 18 out. 2012.

_____. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; ARAÚJO, M.; PASSEGGI, M. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

_____.; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; ; PASSEGGI, M. C. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica**. Questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

_____. Preleção na defesa de mestrado de Rozilene de Moraes, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis-MT, em 06 de maio de 2015. Membro banca de defesa de Mestrado

PESCE, Lucila. EAD: antes e depois da cibercultura. Cibercultura: o que muda na educação. Ano XXI Boletim 03 - **Salto para o futuro**. abr. 2011. pp. 11-15. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. p.93-114.

PLACCO, Vera M. N. Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A.a L. de. (Orgs). **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. 2. ed. Joinville-SC: Editora Univalle, 2010.p 79-99.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação – USP**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/.../7012>. Acesso em: 14 abr. 2012.

_____. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom. 2003.

_____. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial 2006.

_____. A autoformação no discurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

_____. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs). **Dimensões epistemológicas de la investigación (auto) biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.139-158.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

RAMPAZO, V. S. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia**: os movimentos da constituição da identidade docente

em narrativas de si 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso (Campus Rondonópolis). Mato Grosso, 2013.

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

REALI, A.M.; REYES, C. R. Reflexões sobre o fazer docente. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REIS, A. C. L. **Representações sociais sobre o ser professor**: indícios da constituição da identidade docente. 2011. 103f. Dissertação (*Magister Scientiae*). Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2011.

REIS, M. A. S. **Tecendo os fios do início da docência**: a constituição da professora iniciante. 2013. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013.

RIBEIRO, O. M. R. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. **Estudos RBE**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Campinas: Papyrus, 2012a.

_____. Entre ritmo e narrativa: concordância / discordância. In: **Kriterion** [online]. 2012b, vol.53, n.125, pp. 299-310. ISSN 0100-512X. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0100-512X2012000100015&pid=S0100-512X2012000100015&pdf_path=kr/v53n125/15.pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan 2015.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2009.

ROCHA, S. A. **Relatório de Pós-Doutorado**, PUC-SP, Programa de Pós Graduação em Educação e Psicologia. São Paulo, 2011, 98f.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v.104, n.4, p.842-866, 2002. Disponível em: <<http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866.pdf>>. Acesso em: 02 abr 2013.

RODRIGUES, M. C. C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino**

fundamental. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. F.; GARCÍA, E. (1999). **Metodologia da investigação qualitativa**. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999.

ROLDÃO, M. do 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, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 abr 2013.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SANT'ANNA, F. (Org.) **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

SANTOS. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18. 2003. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>>. Acesso em: 04 nov 2014.

_____. **Educação online**: cibercultura e pesquisa formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11800/1/Tese_Edmea%20Santos1.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas...** do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

SANTOS, R.; SANTOS, E. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, nov. 2013, p. 153-172. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/715/268>>. Acesso em: 04 nov 2014.

SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante**. Aprender a ensinar: sentimento e emoções no início da docência. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

SCALCON, S. **Formação**: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, M. (org.). Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas-SP: Alínea, 2005, p. 105-125.

SCIELO Brasil. **ScientificElectronic Library Online** (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). **Pesquisa Artigos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si**: o olhar feminino nas histórias de trabalho. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. **A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, junho, 2007.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: _____. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning and learning to teach. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004. p. 189-215.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2013.

SKILIAR, C. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.136-152.

SILVA, M.; SANTOS, E. O. dos. Conteúdos de aprendizagem na educação online inspirar-se no hipertexto. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 19, p. 124-142, jan.-jun. 2009.

SILVA, M. E. Passaporte cultural e político: ciclos festivos – a inserção das religiões no espaço público escolar. In: Anais...XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)igualdades. Universidade Federal da Bahia. Campus de Ondina, 2011.

SILVA, I. A. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica.** 2013. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

_____. Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

SOUSA, R. M.; ROCHA, S. A. O desvelar das narrativas de si: professores iniciantes e os desafios na constituição da identidade docente. **Anais...** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - V CIPA. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar. Rio de Janeiro, 2014. ISSN 2178-60676

SOUZA, A. P. G. et al. A escrita de diários na formação docente. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 181-210. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a09v28n1.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2013

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e Matemática na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia.** 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 31-42, 2008.

SOUZA, E. C. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.** In: **ANPED**, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista educação em questão.** v. 25, n. 11, 2006a, jan./abr., p. 22-39, Natal, RN: EDUFRN. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 de maio 2013.

_____. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas.** In: SOUZA, E. C.; Abrahão, M. H. M. B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 135-148.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006c.

_____. Histórias de vida e formação de professores. In: SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores.** Salto para o Futuro, TV Escola, SEED-MEC. 2007a, p.03-13.

_____. Memória e formação de professores. NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM. (Orgs.) **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007b. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 maio 2008. P. 58-74.

_____. **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**, Paris: L'Harmattan, 2008.

_____, BRAGANÇA, I. F. S. Apresentação. In: SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. **Memória, Dimensões Sócio-históricas e trajetórias de vida**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.21-30.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensivo-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, | v. 39, n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031. <Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>>. Acesso em: 23 set 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. **A Disciplina do Amor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

VAILLANT, D. La identidad docente. In: **I Congreso Internacional**. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf>. Acesso em: 14 dez 2014.

_____. Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, vol 13, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 14 out 2012.

_____; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VARGAS, M. V. A. M. O ensino do verbo: tempo e aspecto como categorias semântico-discursivas. 2010. In: **Revista Linha D'água**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/62347/65151>. Acesso em 20 jul 2015.

VASCONCELLOS; M.; GUIMARÃES, S. D. Contribuições da pesquisa colaborativa para a formação e a prática de futuros professores. **Anais...** Congresso Internacional sobre Professores Princiipantes e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: UTFPR, 2014.

VASQUES, M.; Navarro, E. **A Fiandeira**. Publicado em 19 de jun de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vCn2DYCneHg>>. Acesso em: 23 jan 2015.

VENTURA, M. R. Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiência. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.225-240.

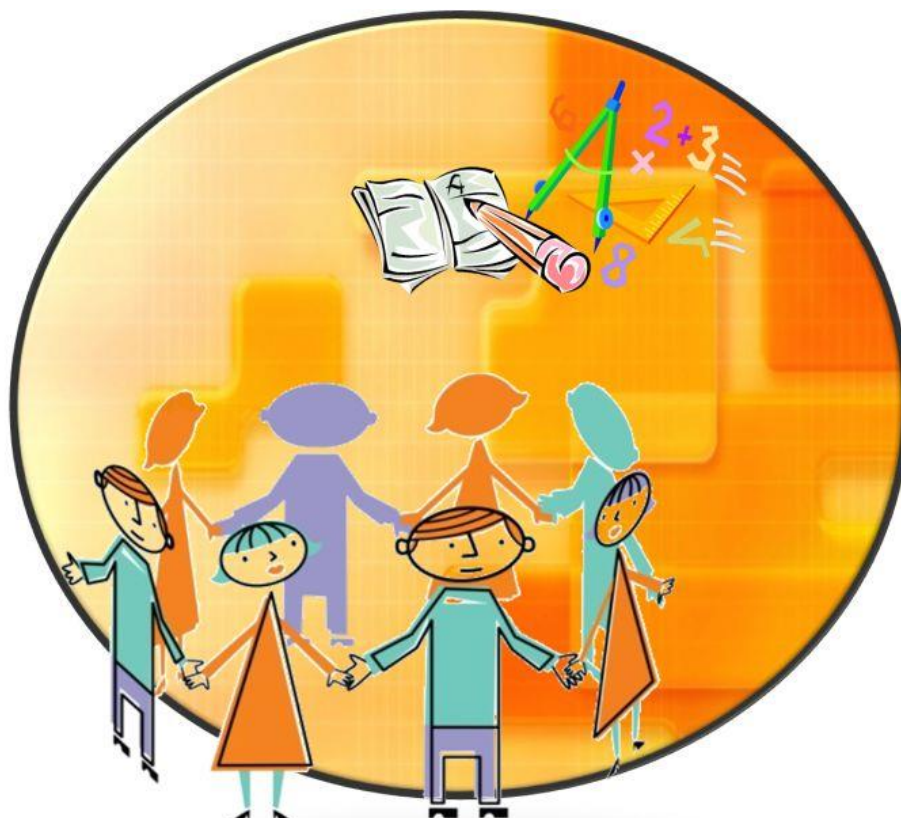
VICENTE, Marcelina Ferreira; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID – para a formação inicial de professores. In: **XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores**. *Anais XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores: por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia - SP, 2014. CD-ROM, p. 2643-2655. ISSN 2357-7819

ZEICHNER, K. M. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.p.115-137.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr 2013.

_____; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2211 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 jul 2015.

APÊNDICES



**Narrativas de Formação em
Matemática e Língua Portuguesa**

APÊNDICE 1 – Documento síntese do fórum: “O que todo professor iniciante precisa saber”

No fórum da Atividade 6, aba Formação, do curso "**Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa**" que ocorreu em agosto de 2013, solicitamos aos cursistas que descrevessem o que todo professor iniciante precisa saber e/ou fazer. Ao longo dos depoimentos, pudemos identificar o que vocês consideram imprescindível a este professor. A seguir, apresentamos os dados agrupados em eixos, a fim de facilitar a visualização do que este grupo considera importante ao **professor ou professora iniciante** para sua inserção na docência:

Leis, agências e normas

- Conhecer diferentes órgãos e agências como Ministério da Educação (MEC) e Secretaria da Educação (SEDUC), que administram o sistema escolar e leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Conhecer a legislação federal, estadual e municipal.
- Conhecer programas e políticas públicas, como, por exemplo, as políticas públicas de alfabetização e letramento (PNAIC).
- Saber que todos os professores (iniciantes ou experientes) devem se envolver com as questões políticas para lutar pelos seus direitos.

Documentação

- Saber que existem aspectos burocráticos na profissão (preenchimento de cadernetas, papeletas, conteúdos, semanários, planejamentos, fichas individuais de avaliação, tabelas comparativas de rendimentos, entre outros).
- Saber que os aspectos burocráticos devem ser cumpridos, pois esta é uma forma de defesa do professor.
- Manter os registros em ordem, pois eles são documentos e comprovam as suas ações para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Planejamento

- Necessita se preparar.
- Deve fornecer textos e exercícios com cópias para todos os alunos.
- Planejar aulas diversificadas utilizando os diversos recursos disponíveis na escola.
- Planejar bem as aulas.
- Saber que planejar a aula propicia segurança.
- Saber que planejar as aulas e saber trabalhar em equipe é algo que independe do tempo de serviço.

Práticas pedagógicas

- Saber elaborar provas justas e bem dosadas, pois estimula o aluno a estudar mais.
- Aplicar trabalhos interessantes que desafiem a capacidade do estudante.
- Utilizar diversas estratégias de ensino, tais como: trabalhar com jogos (dominó, xadrez, dama etc., com imagens, escrita ou alto relevo), bingos (de palavras, animais, frutas, objetos...), brincadeiras, dentre outras.
- Conhecer diversas metodologias.
- Saber utilizar as tecnologias da informação e da comunicação.
- Saber que uma prática utilizada em determinada sala pode não funcionar em outra sala.
- Sempre que possível, apostar em atividades lúdicas e na brincadeira para tornar o ambiente mais prazeroso.

Diálogo com a comunidade

- Trazer a comunidade para dentro da escola.
- Saber receber os pais e dialogar com eles, adquirindo confiança e estabelecendo uma relação positiva que auxilie a atingir os objetivos de ensino.
- Respeitar a comunidade.
- Lidar com os pais que não participam da vida escolar dos filhos, ou que só aparecem na escola para fazer reclamações do professor ou da escola.
- Saber que o apoio da família é fundamental.
- Tornar a reunião de pais interessante para não os afastar da escola.

Disciplina multifatorial

- Ter controle da turma.
- Manter bom relacionamento e diálogo com a comunidade escolar.
- Valorizar a aprendizagem com o outro.
- Saber que a indisciplina é gerada quando os alunos se sentem ociosos ou porque o conteúdo está maçante, sendo esse um momento de rever os conteúdos a serem ensinados.

Avaliação diagnóstica

- No início do ano letivo, diagnosticar os saberes dos alunos (o que já sabem, o que já aprenderam) para planejar.
- Saber que é preciso conhecer os alunos (avaliação diagnóstica) e trocar experiências com os pares.

Professores como espelho

- Saber que o professor iniciante acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta uma atuação mais significativa, porém é necessário assumir essa postura de forma crítica.
- Precisa estar atento às suas atitudes, pois as crianças têm seus professores como espelhos, modelos; sendo assim, seja gentil e educado, tenha boas maneiras, compromisso; honrar os combinados também é muito importante.

Rotinas escolares

- Verificar tempo, adequação, espaço e rotina da instituição em que trabalha.
- Estabelecer a rotina do que será trabalhado no dia e disponibilizá-la aos alunos.
- Ter consciência de como é a rotina da escola e da sala de aula.

Diferenças escolares

- Preparar-se para as diversas realidades educacionais que irá enfrentar.
- Conhecer os dilemas desta fase da docência, tais como: o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser ensinado; lidar com as dificuldades em relação à disciplina dos alunos e organização da sala de aula.

Diversidade em sala de aula

- Ter convívio saudável com os alunos.
- Atividades variadas previnem a indisciplina dentro da sala de aula.
- Superar preconceitos e romper com pensamentos e atitudes discriminatórias.
- Ter consciência da diversidade que encontrará em sala de aula.
- O grande desafio para os professores é fazer aquele que não quer aprender mudar de ideia.

Investimento na formação contínua

- Ser um professor pesquisador.
- Registrar as aulas para futuras reflexões (reflexão da própria prática pedagógica).
- Buscar cursos de formação continuada e especializações.
- Participar do HTPC.
- Saber que o campo da educação é amplo.
- Saber que a aprendizagem da docência não termina com o final da formação inicial; é um continuum.
- Conscientizar-se de que o saber fazer docente se constitui ao longo da carreira.

Teoria da universidade, assuntos da universidade

- Utilizar os conhecimentos teóricos estudados na Universidade para auxiliar na preparação de aulas e na reflexão da própria prática;
- Ter embasamento teórico (tais como: conhecimentos acerca da sociedade, das relações de poder, conhecimentos da história da educação, do desenvolvimento humano, sobretudo, o infantil, de didática, das teorias pedagógicas, do uso de novas tecnologias, problemas de aprendizagens, necessidades educacionais especiais, conhecimentos de conteúdos específicos, conhecimentos acerca da administração escolar, entre muitos outros).

- Conhecer as características do professor no início da docência, tais como as descritas por Perrenoud (2002): a) encontra-se entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor; b) o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança; c) precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira; d) a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) sem que isso lhe provoque desequilíbrio, cansaço e tensão; e) superar a solidão, geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado.

- Saber que a literatura educacional apoia a prática docente e que há conhecimentos que serão adquiridos na prática.

Análise dos registros das narrativas

- Utilizar as narrativas como contribuição para a reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Conteúdo

- Saber o conteúdo, pois podem surgir perguntas que não sabemos responder.
- Buscar inovar sempre, pesquisar novas formas de ministrar os conteúdos.

Diálogos com os pares

- Dialogar com professores experientes.
- Pedir auxílio para a coordenação da escola.
- Compartilhar conhecimento.
- Estar aberto a sugestões e ajuda dos colegas (sejam iniciantes ou mais experientes); saber ouvir, saber ser ouvido.

- Saber que o apoio dos professores experientes contribui para o desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Atitudes

- Se não tem respostas, pesquisar e retomar assuntos.
 - Instigar a curiosidade dos alunos.
 - Troca de informações e busca contínua por respostas.
 - Ajustar as expectativas.
 - Aprender a lidar com as emoções.
 - Ter vontade de aprender.
 - Ter iniciativa.
 - Ser criativo.
 - Não ter medo de perguntar.
 - Ter clareza de que nem tudo pode dar certo.
 - Saber trabalhar em equipe.
 - Estar aberto ao diálogo com os alunos.
 - Trabalhar de forma responsável e respeitosa.
 - Ter consciência de que na área da educação existem muitos desafios e obstáculos a serem vencidos e, por isso, não basta apenas gostar de crianças ou de dar aulas, mas estar disposto (a) a fazer o melhor para que, mesmo em meio a tantas barreiras, os alunos aprendam e sejam preparados para enfrentarem e resolverem os seus problemas futuros, bem como da sociedade em que vive.
 - Entusiasmar-se com a profissão docente.
 - Reconhecer que não entendeu ou que precisa de orientação, mostrando disposição para aprender, a fim de superar a insegurança vivenciada pelo professor iniciante.
 - Saber que é preciso ter paciência, perseverança e ânimo para recomeçar sempre.
 - Um professor iniciante precisa ter: paciência, persistência e dedicação.
 - Saber que começar é sempre começar e o desconhecido tem o poder de nos abalar.
- O importante é não desistir e persistir lutando.
- Ser persistente.
 - Saber lidar com as críticas.
 - Controlar a ansiedade.

- Preparar-se emocionalmente, aprendendo a lidar com os seus medos, pois podemos escutar alguma coisa de que não gostamos e nem sempre tudo dá certo.
- Saber aprender com a experiência.
- Compreender que se aprende ensinando e que se ensina aprendendo.
- Ter a consciência de que erramos, mesmo querendo acertar.

Compromisso

- O professor é um ser “aprendente”.
- Saber que a teoria e a prática são indissociáveis. Saber que a teoria não resolverá todos os problemas da prática, no entanto pode ser um caminho para buscarmos algumas respostas para nossas dúvidas e inseguranças.
- Ser comprometido com o que faz.

Em síntese: para o início da carreira de um professor é preciso: calma, dedicação, paciência, falar a linguagem da criança e trabalhar dentro de sua realidade, organizar uma rotina em sala de aula e explicá-la aos pequenos alunos, buscar apoio na direção, coordenação e demais colegas de profissão e perguntar sempre que surgirem dúvidas, planejar bem suas práticas pedagógicas e se antecipar aos questionamentos dos alunos, procurar ter um bom relacionamento com a família e buscar seu apoio na medida do possível, ser persistente, aprender com os erros.

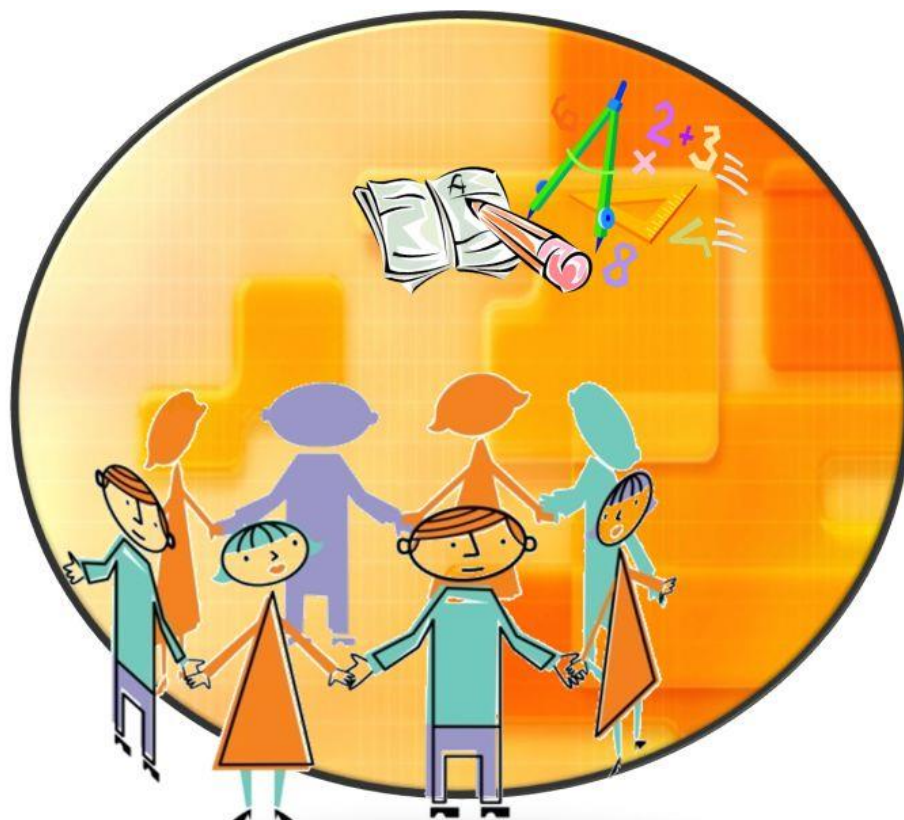
Neste sentido, todo professor precisa saber que "Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda" (FREIRE, 2000).

Obras citadas

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andréola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva**: chave da profissionalização do ofício. In: _____. A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

ANEXOS



**Narrativas de Formação em
Matemática e Língua Portuguesa**

ANEXO 1 – Imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem (Formação)

The screenshot displays a Moodle course interface. At the top, the browser address bar shows the URL: `moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=64&topic=1`. The course title is "Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013 (24)".

Participantes

Email Interno

Usuários Online (últimos 5 minutos)

Administração

- Ativar edição
- Configurações
- Designar funções
- Notas
- Grupos
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Relatórios
- Perguntas
- Arquivos
- Cancelar a minha inscrição no curso PILNF2
- Perfil

Meus cursos

- Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013
- Sala Professores: Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa
- Todos os cursos ...

Orientações

- Guia de Orientações - Narrativas de Formação
- Cronograma do Curso

Atividades

- AI-1_Relatos de experiências significativas
- AI-2_Leitura de narrativas sobre a escolarização e discussão em fórum - 04/06 a 14/06
- AI-2_Notas e comentários do fórum
- AI-3_Produção textual - Texto dissertativo
- AI-4_Fórum de discussão: experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente
- AI-4_Notas e comentários do fórum
- Chat
- AI-5_Fórum narrativa de uma professora iniciante
- Texto: Depoimento de uma professora iniciante
- AI-5_Notas e comentários do fórum
- AI-6_O que todo professor iniciante precisa saber
- AI-6_Notas e comentários do fórum
- AI-7_Documento sintese do fórum "O que todo professor iniciante precisa saber"

At the bottom of the page, it indicates the user is logged in as "Rosana Maria Martins" and the system time is 15:31 on 12/06/2015.

ANEXO 2 – Narrativas sobre a escolarização

Narrativa 1

Fui matriculado na pré-escola numa época em que poucos alunos passavam por ela. Era final dos anos 60 do século passado. Naquela época a matrícula era obrigatória para crianças a partir dos sete anos de idade e a exigência era apenas de que se cumprisse a então chamada de Escola Primária (1º ao 4º anos). É que faço aniversário no segundo semestre, e a matrícula para o 1º Ano era apenas para crianças que já tivessem sete anos ou mais, ou que iriam completar sete até o mês junho do ano corrente.

Confesso que foi um pouco frustrante, porque a minha expectativa era de que no ano em que completasse sete anos entraria na escola para aprender a ler e escrever. Minha casa ficava no caminho para a escola e ficava no portão observando as crianças que para lá se dirigiam. Todas com seus uniformes (calça cinza chumbo e camisa branca) e lancheiras, e eu ali no portão só esperando que um dia pudesse ter a mesma honra que elas. Ficava imaginando como seria frequentar uma escola. Que interessante seria poder decifrar o que estava escrito nos livros, nos cartazes, nas placas, nos jornais, nas revistas, etc... Para mim aquelas crianças eram como seres superiores, uma vez que elas tinham idade e capacidade para frequentar uma escola.

Finalmente chego a minha vez. Mesmo que ainda sem permissão para ler e escrever eu já podia entrar naquele local, que para mim era imaginado como um templo sagrado e permitido apenas para poucos privilegiados. Seja lá como fosse eu estava indo para a escola. Era o que importava de momento.

O chamado Pré-Primário era apenas um momento de socialização e de primeiro contato com o ambiente escolar. De vez em quando a professora reunia os alunos numa roda para contar estórias, mas as atividades mais constantes e comuns eram de desenho e pintura e brincadeiras.

O ano até que passou rápido, e eu pude então ser matriculado no Primeiro Ano. Mas, frequentei aquela escola apenas alguns dias durante o Primeiro Ano, é que mudamos para o sítio de minha mãe, e então fui matriculado numa escola rural.

A professora lecionava para três turmas ao mesmo tempo: primeiro, segundo e terceiros anos. Fora isso, ela era ainda responsável pela faxina, a arrumação e merenda. Para que tudo funcionasse a contento dependia apenas e unicamente do esforço e vontade dela.

A lousa era dividida em três, sendo cada parte para as atividades de cada um dos anos. Conforme ela explicava para uma turma as outras aguardavam ou faziam alguma atividade que constasse em livro didático. Fui alfabetizado utilizando as Cartilhas Sodré e Caminho Suave. 'B' era da Barriga e escrevíamos Ba, Be, Bi, Bo Bu... 'C' era, onda vai onda vem... Não via a hora de chegar ao 'Z' da Zabumba. Depois vieram as contas de mais e de menos, e aquela tal da Tabuada.

Pouco antes de terminar o terceiro ano minha família voltou para a cidade e fiquei morando na casa de uma família conhecida até terminar o ano letivo e poder ser transferido para outra escola para cursar o quarto ano.

Nessa escola era tudo diferente. Uma única professora dava aula para uns 30 e tantos alunos, porém todos no mesmo ano. E aí vieram as contas de dividir. Na biblioteca encontrava vários livros, porém o acesso era restrito, e só com autorização da professora podia ler algum dos livros em sala de aula. Até que foi tranquilo e me adaptei muito bem.

No seguinte, para entrar no Ginásio, seria necessário passar pelo Exame de Admissão. Porém, justo dia do referido exame, foi anunciada mudança no sistema educacional, e o Exame de Admissão fora abolido. Fomos todos para casa com vaga já garantida no ginásio. Cursei os quatro anos do ginásio numa espécie de escola industrial, que com a mudança no sistema educacional passou ser uma Escola Estadual de Primeiro Grau. Além das aulas comuns (História, Geografia, Artes, Português Matemática, Ciências e

Inglês) tive aulas de desenho técnico, marcenaria e mecânica, enquanto que as meninas tinham aulas de corte e costura e culinária.

Depois, para o colegial, mudei de escola e fui para uma Escola Estadual de Segundo Grau. Mas também era um momento em que a escola tinha a proposta de profissionalização, então optei pelo curso de eletrônica, fazia as matérias específicas do Técnico de Eletrônica (Eletrotécnica, Eletricidade, Laboratório e Inglês Técnico) e as do currículo comum, como: História, Português, Literatura, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Matemática, Inglês, Ciências, Física, Geografia e Biologia.

Nesta época era o auge da ditadura militar, e o sentimento de brasilidade e de oposição ao pensamento comunista eram ferrenhos. Era preciso defender o regime para defender o país dos males do chamado comunismo. Tanto que qualquer pessoa que se opusesse a qualquer tipo de regra, seja imposta pelo Estado ou no convívio social, era taxada de comunista, de revolucionário, de anarquista, de rebelde, de esquerdista...

A escola era então um local onde se aprendia além de ler e escrever a defender os governantes e o regime militar. Fazer críticas ou desenvolver o pensamento crítico e criativo era algo proibido.

De lá para cá viu o avanço do construtivismo, do sócio-interacionismo, da proposta de um ambiente escolar democrático e que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como uma escola pública que possa atender a todos. É este o desafio de hoje para quem se digna a atuar na educação e contribuir de maneira positiva para que seu aluno venha a ser um sujeito crítico e capaz e entender e de se sentir integrante e integrado ao mundo.

+++++

Narrativa 2

Não tenho muitas lembranças da minha Educação Infantil, mas as que tenho são lembranças boas, frequentei apenas a chamada pré-escola, com 06 anos, por um ano e em seguida já ingressei no primeiro ano do ensino fundamental. Recordo-me que frequentei uma escola próxima a minha casa, todos os dias minha mãe me levava a pé até a escola. Eu gostava bastante de ir para a escola e das atividades propostas, sendo elas: pintura, colagem, preencher os pontilhados, perfurar com agulha, entre outras. Lembro-me da minha primeira professora e gostava muito dela.

Da 1ª a 4ª série, também tenho boas lembranças da escola que estudei, das professoras e dos colegas. Estudei na mesma escola durante essa primeira etapa do ensino fundamental. Era uma escola em um bairro próximo ao da minha casa, uma escola bonita, limpa, espaçosa e com ótima aparência.

Como meu pai trabalhava e minha mãe não possuía habilitação de motorista, ia para a escola de carona com os pais das minhas amigas ou com a minha tia que levava o meu primo. No entanto, a minha tia sempre se atrasava e eu ficava muito nervosa quando chegava na sala de aula e a lousa estava cheia de coisas escritas, chegando a chorar em alguns dias.

Por mais que as professoras tentavam me acalmar, dizendo que não era culpa minha ter chegado atrasada, me sentia envergonhada e culpada também, já que queria seguir todas as características de uma “aluna exemplar”.

Lembro-me que sempre tive uma relação muito amigável com as professoras do ensino fundamental, como era uma boa aluna, me destacava entre os demais alunos e por isso queria sempre continuar estando entre as “melhores”, assim, muitas vezes sofria quando tinha provas, tarefas ou atividades, porque queria que ficasse tudo perfeito.

Lembro-me que quando estava na 3ª série, havia feito uma redação que a professora selecionou como a melhor da sala e por isso enviaria para a direção ler, quando devolveram meu caderno havia um recado da coordenadora me elogiando e um carimbo com seu nome assim: A.M.D – Pedagoga. Quando li esse nome “pedagoga”, me encantei e sempre me lembrava dessa profissão, dizendo para meus pais que queria ser pedagoga quando eu crescesse igual a coordenadora dessa escola.

Destacava-me, sobretudo em matemática, na 4ª série, tínhamos prova de tabuada surpresa e quem terminasse primeiro de fazer toda a tabuada de um determinado número escolhido pela professora, ganhava algum prêmio. No começo tinha um pouco de dificuldades, e meu pai me ajudou a decorar todas as tabuadas e sempre era uma das primeiras e terminar as provinhas de tabuadas.

Na 5ª série foi um ano mais complicado para mim, porque todos meus colegas iam para a escola X, a melhor escola estadual de Ensino Fundamental da cidade, eu queria ao mesmo tempo estudar junto com eles, queria estudar na escola Y, uma escola considerada ruim, mais próxima da minha casa e que estudava minha vizinha e melhor amiga. Acabei indo para a escola Y junto com a minha melhor amiga.

A escola realmente não era boa. A maioria dos alunos não se interessava em estudar, havia muita aula vaga, os professores já estavam cansados e não faziam esforços para envolver os alunos nas aulas, percebia que de fato não estava aprendendo tudo aquilo que deveria aprender naquele momento. Fiquei nessa escola durante a 5ª e a 6ª série. Nesses períodos fui representante de sala e continuei me destacando entre as melhores alunas da sala.

Quando ia para a 7ª série, minha tia, que trabalhava na secretaria de uma escola estadual, conseguiu uma vaga para mim na melhor escola municipal da cidade, a única que oferecia Ensino Médio com material apostilado de um Sistema Particular de Ensino, a escola A.

Fiquei muito feliz que ia mudar de escola, que iria para uma escola melhor, mas no começo foi um pouco difícil, porque não conhecia ninguém, a maioria dos alunos da minha sala, estudavam juntos desde a Educação Infantil, eram totalmente diferentes dos colegas da escola estadual que frequentava anteriormente, me sentia envergonhada em falar que era da escola Y, porque era considerada uma escola de periferia e a escola A que estava estudando, era considerado uma escola de elite.

Na minha sala havia uma garota que morava na minha rua e fui me aproximando dela, não demorei muito para me enturmar com a sala e em pouco tempo já me sentia pertencente aquele grupo.

A escola era ótima, contava com muito recursos, os professores eram ótimos, a turma se interessava pelas aulas.

Continuei me destacando entre as melhores alunas da sala e sempre “dava aulas” para meus colegas antes das provas, nas disciplinas que tinham dificuldades. Acredito por eu ajudar os colegas na lição de casa e nas provas, foi mais fácil de ter me enturmado, sempre que podia passava “cola” para eles nas provas.

Esses dois anos (7ª e a 8ª série), foram muito bons para mim, foi um momento de fiz amigos que tenho contato até hoje. Continuava sendo uma das melhores alunas da sala, sobretudo de matemática, em um momento em que essa matéria era a mais temida pelos demais alunos. Até falava que queria ser professora de matemática.

No final da 8ª série, houve uma seleção dos 70 melhores alunos que ficariam no Ensino Médio na mesma escola no período da manhã, considerado melhor, já que contava com o sistema apostilado, os demais iriam pra noite e concorreriam as vagas, por meio do Vestibulinho, com alunos de outras escolas.

Eu fiquei muito nervosa, porque queria muito ficar de manhã. Como minha irmã mais velha, com 4 anos de diferença, já estava no final do Ensino Médio, pensando no vestibular, na faculdade, bem como seus amigos e seu namorado, eu era bem envolvida com esse tema, muito mais do que meus colegas da mesma idade, e por isso queria fazer um bom Ensino Médio para passar no vestibular e cursar uma boa faculdade pública.

Nessa classificação, fiquei em 17ª posição, fiquei muito feliz e cursei meu Ensino Médio, nessa mesma escola.

No Ensino Médio, meu desempenho com a Matemática caiu significativamente, não sei o motivo, gostava do professor, mas não conseguia entender mais nada, assim também com a Física e falo que até hoje não sei nada de Física. Esforçava-se em estudar, tirava dúvidas com os professores e com colegas que sabiam mais nessas matérias, mas não conseguia entender.

Destaquei-me nas matérias de humanas, pelas quais ia me apaixonando. Também ia bem em Química e continuava “dando aulas” para meus colegas dessa matéria.

Teve uma vez que ensinei uns 5 colegas para a prova de química e no dia que a professora devolveu as provas ela disse que 5 alunos apenas tiraram nota azul, sendo que o restante havia ficado abaixo da média, e foi chamando meus colegas que eu havia ensinado entre aqueles que conseguiram ficar acima da média, eu estava muito feliz, porque sabia que se eles tinham ido bem eu também tinha, afinal eu que “ensinei” eles.

Mas não, eu havia ficado abaixo da média, quando vi minha nota não me conformava e até chorei, falava que não era justo. A professora me explicou que eu havia feito todos os procedimentos corretamente, mas os resultados estavam errado, porque a calculadora que eu usei na prova estava com a bateria fraca e não chegou nos resultados corretos.

A professora sabia que eu dominava a matéria, mesmo assim, tive que fazer a recuperação, que tirei 10, não erre nada, mas fiquei com 6 de média, porque na recuperação a nota máxima era a nota da média. Nunca me esqueço dessa prova.

Essa escola acompanhava a estrutura de uma escola particular, muitos alunos conseguiam passar em vestibulares nas universidades públicas sem fazer cursinho, havia plantão de dúvidas, todo o material do Sistema X de ensino e simulados bimestrais, seguindo o padrão dos vestibulares.

Nos simulados lembro-me que colávamos bastante, eu fazia as questões das matérias de humanas que ia melhor e meus amigos nas de exatas e nos trocávamos, teve simulados que eu nem lia as questões de matemática, e depois ficava na média, graças a eles.

Após os simulados, recebíamos um “papelzinho” com nossa pontuação, sempre ficava entre as melhores, mas muito abaixo dos alunos das escolas particulares do mesmo Sistema X de ensino.

No Ensino Médio, não eram todos meus colegas que estavam preocupados com o vestibular e em cursar uma faculdade pública, mas eu estava. Acredito que pelo fato de ter contato com as experiências da minha irmã e com o círculo de amizade dela, nesse momento minha irmã estudava na USP e morava com algumas meninas que faziam pedagogia. Passei um tempo no apartamento delas e tive mais contato com o curso por meio dessas meninas e fui me interessando ainda mais pela profissão.

Sabia que queria uma profissão da área de humanas e comecei a pensar em Pedagogia, já que não era muito concorrido, sempre gostei de ensinar e queria, sobretudo, ensinar as crianças pequenas e foi assim que escolhi prestar o vestibular para a Pedagogia.

Hoje, refletindo sobre minha trajetória escolar, percebo a grande influência que minha irmã e meus pais tiveram na escolha da minha profissão, já que sempre me apoiaram em cursar uma faculdade pública e o curso que eu desejasse.

Também pude perceber que sempre quis ser a melhor aluna, e na maioria das vezes consegui ser, mas ser a melhor aluna significava decorar todos os conteúdos e reproduzir nas atividades e avaliações, não refletia sobre os conteúdos e o significado que esses tinham com a minha formação, tive essa oportunidade apenas na universidade, onde pude refletir e questionar sobre os conteúdos, por ser um curso de humanas. Acredito que quando fiz a escolha pelo curso de Pedagogia, não sabia exatamente como seria, mas a cada dia que conheço e me envolvo mais com a profissão, fico mais apaixonada e com a certeza que fiz a escolha certa, não me imaginando em outro curso ou outra profissão.

+++++

Narrativa 3

Quando entrei para a escola pela primeira vez, foi para fazer o pré-primário, minha mãe não conseguiu vaga na creche e para que eu não chegasse à primeira série sem noção alguma do que era uma escola, acabei fazendo o primário em uma escola do bairro de Santana (SP), durante o ano eu morei com meus avôs, para mim foi horrível ter que morar longe dos meus pais, até hoje eu não entendo o porquê disso, e por algum motivo eu não tenho muitas lembranças dessa fase da minha escolarização.

Quando eu fui para a primeira série, voltei a morar com os meus pais, porém minha irmã continuou a morar com meus avôs para fazer o pré-primário em uma escola próxima da casa da minha avó.

O primeiro ano para mim foi como uma explosão estava em uma nova escola, com novos amigos e com uma nova professora, ali eu deveria aprender a ler e a escrever, mas não houve nada que tenha marcado plenamente minha vida durante os 4 anos do ensino fundamental 1.

Uma referência que tenho e que marcou minha vida foi quando eu estava na 5ª série, eu já me sentia como gente grande “a adolescente”, meu caderno era grande e de espiral com a capa do Maurício Matar, eu já podia usar canetas e teria vários professores ao invés de apenas uma, também teria a matéria de inglês e estava doida para aprender a um novo idioma.

Na 5ª série eu tinha uma professora de português que a meu ver era muito boa, e foi ali que eu decidi que queria estudar português, a cada ano que passava minha afinidade com a matéria só se aprimorava, e enquanto isso eu ficava cada vez mais em total desarmonia com as disciplinas da área de exatas.

Infelizmente não estudei em uma boa escola e é marcante em minha vida pensar na minha trajetória e ver o quanto tempo perdi na escola, acredito que perdi muito com as aulas vagas por causa da falta dos professores, eu odiava faltar na escola e muitas vezes era dispensada mais cedo, isso era realmente desapontador para quem gostava de estudar.

Hoje como educadora, compreendo que ser professor é muito mais do que entrar em uma sala para “ministrar aulas”, é ter compromisso com o meu trabalho e acima de tudo, ter compromisso com os alunos.

Quando cheguei ao Ensino Médio, tive problemas com um professor de Educação Física, eu nunca gostei da matéria e ainda para piorar o professor só ficava sentado e deixava os meninos jogando futebol, quando as meninas podiam jogar eu era sempre a última a ser escolhida (era quase um bullying, mas isso era geral com as alunas chamadas CDF), apesar de não me importar, eu percebo o quanto que alguns conflitos podem deixar marcas em nossas vidas. O problema que tive com o meu professor foi quando ele ofendeu a minha religião, eu sou cristã evangélica e ele me descaracterizou na frente de todos os meus colegas de classe, ao dizer que conhecia muito bem gente do tipo como eu, e me mandou ir orar, eu fiquei nervosa e o ofendi também, pensei até em processá-lo, mas no final das contas sabia que não valeria a pena, ele era apenas um professor que só deixaria uma marca em seus alunos, a marca de ser um professor que não faz nada para mudar a educação. Ele nunca conseguiu mostrar para mim o grande valor que a sua disciplina tinha, o quanto que é importante ter hábitos saudáveis e praticar exercícios, apesar de ser sedentária, não o culpo. Acredito que não devemos arrumar desculpas para o que somos ou deixamos de fazer, a culpa está em nós mesmos por não buscarmos algo melhor e por nos acomodarmos diante das situações, sejam elas quais forem.

O ensino médio também marcou minha vida positivamente, foi nessa fase que descobri a literatura, para uma menina que era amante de livros e que deixava de fazer o curso de artesanato para ficar na biblioteca lendo, a descoberta da literatura abriu um novo mundo para mim.

Foi nessa fase que eu descobri que o curso que deveria fazer era Letras, apesar dos confrontos, de ser professora ou não, por causa dos problemas da educação e do baixo salário, a opção era muito forte, e por mais que eu relutasse ao tentar encontrar outra opção, o curso de Letras sempre vinha para mim com muita força.

Infelizmente, apesar da minha paixão pelo curso de Letras, eu ainda não tive a oportunidade de estudá-la, ganhei uma bolsa de estudos em Pedagogia, e durante a graduação descobri duas novas paixões, a História e a Filosofia.

Em 2012 prestei o Enem sem muitos propósitos, porque já estava há um certo tempo sem estudar, me candidatei para o curso de Filosofia e fui aprovada pela Unifesp.

Ao pensar no amor platônico pelo curso de Letras, e que estou em uma segunda graduação que não é a minha primeira opção, (talvez tenha escolhido esse curso por causa da minha especialização em Ética), penso que nossa trajetória escolar nos deixa muitas

marcas, professores que de tão bons nos fazem amar uma disciplina e até querer segui-la, professores que de tão ruins nos fazem odiar tal disciplina, e professores que passaram e nunca mais nos lembraremos deles porque se quer foram capazes de deixar uma marca.

Penso também nos diversos caminhos que trilhamos pela vida, que nem sempre o meu desejo me levará para onde quero, que por mais que eu ame a literatura e a língua de Camões, ela foge de mim, se é que foge...

Penso nas centenas de alunos brilhantes que temos e que nunca serão descobertos por causa de professores descompromissados com a educação. Estamos perdendo gênios, estamos perdendo porque não estamos plantando algo verdadeiramente bom.

Eu sempre fui considerada uma aluna excelente, era citada como exemplo, e minha mãe não tinha problemas comigo, mas penso que se eu tivesse tido uma educação de qualidade, se eu tivesse estudado em uma escola que independente de ser pública, tivesse professores realmente comprometidos com a educação, professores motivadores e incentivadores, eu acredito que minha vida teria sido diferente, acredito que eu teria trilhado outros rumos, e não digo isso por nunca ter feito o curso de Letras, porque isso é independente, já que posso prestar o vestibular e me candidatar. Mas digo isso porque a escola é a base e se ela falhar, a estrutura do aluno estará abalada, e muitas vezes é difícil estabilizar, a não ser que se trabalhe muito para isso acontecer e é o que sigo fazendo, cada dia mais eu tapo um buraco deixado pela educação de péssima qualidade que recebi na escola. É isso que me motiva em nunca duvidar do potencial dos meus alunos, a sempre dizer que eles são bons e que eles devem buscar melhorias para o próprio bem deles.

Na reunião de pais, falei para alguns pais em particular, que eles devem investir na educação de seus filhos porque eles têm potencial e grande possibilidade de estudar em uma universidade pública, o sorriso deles é claro que foi de orelha a orelha, em uma escola pública uma professora dizer isso para um pai, é algo raro de se ver, e eu não disse isso como demagogia ou utopia, mas disse isso porque eu tenho o dom de esperar o melhor de cada pessoa, e porque quero ver os meus alunos no lugar que é deles de direito, a universidade pública.

Minhas frustrações como aluna me ajudam a tentar ser melhor como profissional, porque infelizmente não tive professores verdadeiramente comprometidos, que tenham mudado o rumo da minha vida, só tive isso na faculdade, com professores que me ensinaram a amar a educação e a amar disciplinas que eu quase não estudei na escola de tanto que a professora faltava, ou que só escrevia na lousa, sem nos convidar para um debate e para uma reflexão, talvez seja por essa razão que tenho vontade de trabalhar no ensino fundamental e médio, gostaria de ter a experiência de provocar os meus alunos com debates, com aulas expositivas e tentar fazê-los pensar sobre a sua realidade, não querer muda-los, mas fazer com que eles queiram um futuro melhor para eles próprios e para seus familiares.

O não respeito a minha religião por um professor é o que me faz pensar que devo respeitar os meus alunos, não às vezes, não um dia ou outro, mas todos os dias, isso independente de religião ou de escolha sexual, eu tive uma aluna que era umbandista, e o meu amor e respeito por ela sempre foi o mesmo de quando eu não sabia sobre sua religião, nós nos dávamos muito bem, ela me abraçava, me levava lembranças, mês escrevia cartas, isso porque eu a respeitava, somos seres inacabados, e me dói ver a diferença que uns professores fazem em relação aos alunos, só porque a criança é negra, ou porque mora na favela, de professores que dizem que nunca trabalhariam em uma escola pública, de professores que não promovem a igualdade, mas que ajudam a promover o racismo, como no caso do professor que foi preconceituoso por eu ser cristã evangélica.

Tive momentos bons e momentos difíceis como aluna, mas todos eles me fazem refletir melhor quem eu fui, quem sou e quem serei. Porque meus professores foram responsáveis pela minha formação e pela formação de milhares de outros alunos. A vontade que tenho é a de poder reencontrar alguns deles, isso foi possível com minha professora de português da 8ª série, ela me deu aula, e depois eu fui trabalhar na mesma escola em que estudei quase que a vida inteira e ela era a diretora. É claro que ela ficou orgulhosa e o mais legal foi ela ter me incentivado a não parar de estudar, fazer pós-graduação e mestrado.

O meu desejo é mesmo com algumas frustrações que tive na minha trajetória escolar, nunca me esquecer de onde vim e sempre ter na mente para onde quero ir.

+++++

Narrativa 4

As lembranças sobre o meu caminhar na educação são várias, na maioria das vezes positivas e em alguns momentos infelizes. Sei que muitos detalhes se perderam (minha memória sobre o passado não é sempre muito boa), mas, obviamente, algumas situações ficaram marcadas durante meu processo educacional que tentarei relatar da melhor maneira possível.

Como minha mãe não trabalhava fora de casa, eu não precisei frequentar a Educação Infantil. Tenho a lembrança de que fui apenas uma semana ao antigo 'Prézinho', mas confesso que não me lembro das razões de não continuar – minha mãe também não se lembra. Na minha época, as crianças precisavam iniciar os estudos apenas na primeira série (aos 7 anos de idade) e, portanto, foi justamente nesta época que iniciei.

Lembro-me do meu primeiro dia de aula, quero dizer, da pessoa que me levou no meu primeiro dia de aula e da minha roupa. Meu pai tinha um problema físico e minha mãe não podia se ausentar muito de casa, portanto, meu avô paterno foi quem me levou até a escola e eu usava um vestido amarelo com margaridas brancas que tinha sido feito pela minha vó. É muito interessante pensar que muitas memórias se perdem, mas que algumas ficam eternizadas.

Nos primeiros anos (1ª a 4ª) lembro-me de uma professora que era extremamente exigente com os alunos. Tínhamos que ter uma postura de adultos dentro da sala de aula. Uma das lembranças que tenho dela era que tínhamos que decorar a tabuada, pois ela fazia chamada oral e éramos repreendidos se não acertássemos. Honestamente, não me lembro de algum aluno que não fizesse o que ela dizia em função do "medo" que tínhamos.

Uma vez, um colega de sala fez uma redação que por algum motivo não a agradou (não me lembro da razão) e quando ela o questionou, ele respondeu com um tom sarcástico e ela jogou o caderno dele na parede. Foi uma cena muito marcante.

Apesar desta postura ditatorial, eu tenho que confessar que eu aprendi muito com ela. Basicamente ela foi responsável pela minha alfabetização e meus conhecimentos iniciais de matemática e assim que progredi nas séries conseguia perceber que não sentia dificuldades. Será que ela realmente conseguia ensinar? Acredito que sim, pois conheço várias pessoas que estudaram com ela e tiveram um bom desempenho acadêmico. Será que ela poderia ser menos austera? Definitivamente.

No mais, nesta primeira fase da minha educação, não tenho maiores lembranças.

Em seguida, nos próximos anos, algumas situações aconteceram. Eu precisei mudar de escola – fui para uma escola maior em outra cidade. Neste contexto, vivenciei novos ambientes e novas pessoas. Esta primeira escola (não era a que eu e minha mãe tínhamos escolhido a princípio) me deixou meio incomodada com a aula de artes. Eu entrei nesta escola somente na sétima série. Assim que tive a primeira aula de artes a professora me disse que ela estava trabalhando com os alunos em um projeto desde a quinta série e que eu precisava fazer meu portfólio para poder acompanhar o grupo.

A maneira com a qual ela conversou comigo me deixou em uma situação muito desconfortável. Primeiramente, ela nem se importou muito em saber quem eu era e quais eram as minhas experiências. Depois, ela queria que eu realizasse algo que talvez eu não tivesse muitas condições de fazer sozinha.

Estudei nesta escola por apenas uma semana, pois logo em seguida consegui a vaga na escola que originalmente me interessava mais.

Eu fiquei nesta nova escola até terminar o terceiro colegial (ensino médio) e por lá tive algumas experiências que marcaram bastante minha vida acadêmica.

Positivamente falando, tive alguns professores que realmente foram fundamentais no meu processo de construção do conhecimento. Uma das minhas professoras favoritas era a de geografia. Eu tive a felicidade de ter aulas com ela todos os anos que estudei nesta escola.

Ela tinha, além de muito conhecimento, uma preocupação de nos ensinar a pensar e mais ainda, a nos ensinar a pensar politicamente falando.

Um outro professor que também marcou bastante foi o professor de matemática. Ele também me acompanhou da sétima série ao terceiro colegial. Além de toda a sua capacidade profissional, em uma aula ele fez um comentário que tenho comigo até hoje. Ele dizia que ao apagar a lousa de outro professor, não importando a matéria, ele lia o que estava escrito e esta era uma forma dele ampliar seu conhecimento. Ou seja, ele sabia mais do que apenas matemática.

Esse depoimento dele me fez refletir sobre a importância de sabermos de tudo um pouco. Assim como Comenius disse “Ensinar tudo a todos”. Para mim, esta frase é muito significativa porque muitas vezes o educador se coloca em uma situação de limitação em relação ao mundo em que está inserido.

Obviamente, não é possível saber sobre tudo com muita precisão, mas acredito que é importante se ter pelo menos uma ideia sobre vários assuntos diferentes.

Da mesma maneira que tive várias experiências positivas, tive algumas também negativas. Um dos exemplos foi meu professor de Desenho Geométrico. Até hoje, eu tenho muitas dúvidas sobre o assunto porque ele não tinha didática para nos ensinar. Foi uma fase complicada. E assim como ele, tive alguns professores que assumiam algumas aulas que não tinham, em alguns casos, o conhecimento para o mesmo. E infelizmente não podíamos fazer muita coisa.

De maneira geral, eu sempre gostei muito de estudar. Não sei se por influência da minha família, meu pai era professor e minha mãe estudou magistério (não exerceu), meus dois irmãos mais velhos já estavam estudando em cursos universitários, enfim, eu tinha uma vivência educacional dentro de casa e sinto que isto foi um diferencial importante na minha vida acadêmica. Mesmo tendo alguns problemas no processo educacional, posso dizer que as situações positivas se sobressaíram.

(Acervo Pesquisadoras – Curso de Extensão *online* – 2013)

ANEXO 3 – Depoimento de uma professora iniciante

Enfim, formada!

Tantos sonhos, tantos ideais, agora chegou o momento de realizá-los. Preparar currículo, entregar currículo, fazer cadastro na DE, fazer cadastro nas escolas particulares, provas nas escolas-padrão, e esperar ser chamada para colocar em prática tudo que “aprendi”.

Durante o curso de magistério, eu cultivava muitos ideais. Não via a hora de terminar o curso para colocar em prática tudo que aprendi nos quatro anos de curso. Sempre fui boa aluna, dedicada, cumpridora dos meus deveres. Nos estágios sempre me destaquei, das outras alunas, portanto pensava que depois de formada não teria nenhuma dificuldade em conseguir uma classe e que seria uma boa professora, afinal essa sempre foi a minha vontade.

Eu e mais uma amiga percorremos toda cidade, na chuva, no sol, buscando um emprego. Mas o maior problema que enfrentamos de início foi o de não saber montar uma proposta de trabalho exigida pelas escolas-padrão¹. O 2º problema, fazer cadastro nas escolas estaduais, tínhamos que preencher uma série de papéis que não sabíamos para que era. [O] 3º [problema], três dias para percorrer toda cidade fazendo cadastro, e, por sinal, embaixo de chuva. Não tínhamos carro. Enfrentamos barro, mato etc. E, finalmente, esperar ser chamada para dar aula.

Nas escolas em que fazíamos cadastro, perguntavam se tínhamos sede², (imagina, nem sabíamos o que era isso), pois eles só chamavam quem já a tinha.

Primeiro dia de aula, espero ansiosa o telefone tocar. Nada. Segundo dia, às 7:15h, o telefone toca. É uma escola chamando para uma substituição na 3ª série. Pego meu material, anteriormente preparado para aulas eventuais. O coração bate a mil, felicidade, ansiedade etc.

Chego à escola, falam para que eu espere, na sala dos professores, até o 2º sinal. Estou louca para conhecer outras professoras, mostrar meus materiais, conhecer os seus, trocar experiências etc. Ninguém fala comigo, ninguém quer me conhecer. Minhas futuras colegas de trabalho parecem até não me ver. Conversam entre elas, não abrem um espaço para fazer amizade com elas.

Durante o curso de magistério não fomos informadas sobre as atribuições de aulas, como, quando, e onde eram feitas. A primeira atribuição do ano letivo não ficamos sabendo que ia acontecer, assim não participei. Minha cunhada que é professora perguntou se eu tinha ido. Sabendo da minha falta de informação, orientou-me como participar destas. Na segunda atribuição eu fui. Lá encontrei algumas colegas de classe, e descobri mais uma coisa: a competição. As colegas que tinham mães, irmãs e outros parentes na rede, tinham todas as informações, mas não passaram para nós, pois se não soubéssemos, éramos umas a menos para competir.

As atribuições sempre acontecem de forma exaustiva, pois chega a ter atribuições em 5 escolas diferentes, horários diferentes, em um mesmo dia. Assim, eu saía de casa às 7:00h e só voltava às 18:00h. Percorria toda a cidade e nunca peguei nada. As aulas são atribuídas de acordo com a faixa e número de pontos que a pessoa possui. Não tem nenhum documento que prove, na hora da atribuição se a pessoa que está pegando as aulas está na faixa.

Fui chamada para substituir uma professora, CBC³, durante quinze dias, (ela havia se desligado da escola) até que as aulas fossem atribuídas. (...) Finalmente chegou o dia da

¹ Escolas Padrão é nome de um projeto da secretaria estadual para a rede pública do Estado de São Paulo na década de 1990.

² Escola sede na rede estadual paulista é a aquela a que o servidor está vinculado e se responsabiliza pelo envio da documentação à Secretaria Estadual, inclusive, a documentação relativa à folha de pagamento.

atribuição. Eu participei, apesar da classe-problema, eu tinha vontade de trabalhar com ela, mesmo porque eu havia me dedicado muito e conseguido progressos. Não consegui ficar com a classe, pois não tenho pontos e a atribuição é feita conforme o número de pontos das pessoas. Fiquei muito revoltada, pois não se considera o que é melhor para o aluno, para a educação e sim os meios burocráticos que devem ser seguidos.

A professora que pegou a classe só deu aula um dia. Depois não apareceu mais. Nesse meio tempo, eu já estava com outra classe, mas fiquei tão revoltada que não queria mais dar aula, nem ficar no curso de Pedagogia. Queria mudar de profissão e de curso. Só fiquei para não desapontar pessoas que me incentivaram e não é tão fácil mudar de curso.

Toca o sinal, vou para a classe, muitos rostos ansiosos aguardam, na fila, a chegada da professora.

Entro na classe. Espero que façam silêncio. Acredito que só a minha presença seja suficiente. Estou novamente enganada. Outra vez parece que sou transparente. Ninguém me vê. Não fecham a boca.

Chamo a atenção da classe, me apresento, peço para que se apresentem e começo com a matéria, é uma poesia.

Era uma classe de CBC, era uma classe superproblemática, com problemas de aprendizagem, indisciplina, agressividade etc. As crianças não me respeitam, não queriam fazer a lição, se agrediam etc. Fiquei quase louca, tive vontade de abandonar a classe no meio do período e não voltar nunca mais.

Acabei me contendo, procurava coisas diferentes que despertasse o interesse. Enfim, qualquer coisa que melhorasse suas condutas. Na 2ª semana eu já conseguia dar aula, não precisava chamar a atenção. Finalmente algum progresso.

Quando perdi o CBC, fui para uma classe de CBI. Também tive problemas para os quais eu não tinha nenhum preparo do curso de magistério para enfrentá-los.

O que mais me preocupava era a agressividade dos alunos. Não podia descuidar que eles estavam brigando. Na hora do recreio, eles quase se matam, chegando a tirar sangue do outro.

Entrei em pânico. Falava para as outras professoras sobre o assunto, mas elas já estavam conformadas com o problema. Diziam que era assim mesmo, para eu ir me acostumando.

Não me conformei e não me conformo. Afinal eu havia feito estágio em outras escolas, que também têm problemas, é claro, mas não a esse ponto. (...)

Comecei a analisar o problema, o porquê de tudo, quais as classes que apresentam mais problemas. Cheguei a um resultado que, pode até não estar certo, mas faz muito sentido. As classes que mais apresentam problemas são justamente as que vivem trocando de professores, que estes faltam muito etc. Não sei se o problema é só esse, mas acredito que contribui muito.

Eu sempre gostei muito de fazer coisas diferentes. Dar aulas diferentes, não ficar só na lousa-caderno-livros. Assim, levava jogos matemáticos, fazia poesia com os alunos, ou seja, procurava tornar as aulas mais agradáveis. Quando fui dar aula para o CBC, preparei vários materiais de várias disciplinas, e passava para as professoras que os desejassem. Elas elogiavam, mas de forma crítica, dizendo que era perda de tempo.

No CBI, resolvi montar um teatrinho de palavras, a partir de um conto, onde as crianças escreveriam palavras da história com o próprio corpo. Deu o maior trabalho. O tempo era curto e as crianças não colaboravam muito. Nós iríamos apresentar para outras classes. No dia da apresentação, (meu, último dia com a classe) as crianças estavam eufóricas, vieram de roupa nova, e todas queriam fazer de tudo. As classes do CBC foram convidadas a assistir. Tudo preparado. Comecei a contar a história, as crianças a apresentar e as outras crianças a bagunçar, brigar, vaiar. Não deixaram que fizesse direito nossa

³ Na época, na rede estadual paulista, os anos dedicados à alfabetização no Ensino Fundamental eram divididos em Ciclo Básico Inicial (CBI) e Ciclo Básico em Continuidade, correspondendo respectivamente aos atuais 1º e 2º anos.

apresentação e tivemos que terminar no meio desta. As crianças ficaram chateadas e eu, desconsolada.

Uma professora do CBC me esperou para descermos juntas para casa, e acabou de me desconsolar. Dizia que não adiantava inovar, perder tempo, que as crianças eram bicho-do-mato, que não estavam acostumadas com essas coisas, me botou abaixo de zero.

Na hora até concordei com a professora, eu estava muito chateada. Achei que estava perdendo o meu tempo e que estava na profissão errada e que para que eu trabalhar dessa forma, só se fosse em escola particular. Pensei que minha profissão acabara nesse dia, não queria mais dar aulas.

Tinha mais uma coisa que estava me chateando, era que nesse dia eu havia recebido meu primeiro salário, que era exatamente 50% de um salário mínimo. Eu sabia, quando entrei na profissão, que o salário era miserável – mas não sabia que era tanto – e que nesse ano eu trabalharia por pontos e não por salário.

O que eu não sabia é que eu já não estava trabalhando por pontos, (0,004 ao dia) que eu seria incapaz de trabalhar apenas para contar pontos, como um robô, mas que eu trabalharia com o coração, por vocação. E, toda vez que tenho que deixar uma classe, por término de licença ou porque foi atribuída a outro, entro em conflito comigo mesma. Não consigo pensar racionalmente, mas com o coração.

Quando cheguei a essa conclusão, percebi que estava fazendo a coisa errada ao concordar que as crianças eram bicho-do-mato e nada podia se fazer. Podia sim, pois se agiram assim é porque não estão acostumadas com teatros, a serem tratadas com carinho, mas como bichos-do-mato e enquanto todos os professores não tiverem consciência disso, começarem a levar coisas diferentes para a escola e tirar as crianças da sala de aula para coisas diferentes, continuarão a ser bicho-do-mato.

(Narrativa de uma professora iniciante, aluna do curso de Pedagogia em 1995)

ANEXO 4 – Imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem (Língua Portuguesa)

The screenshot shows a Moodle course page for 'Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013'. The browser address bar indicates the URL: moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=64&topic=3. The user is logged in as Rosana Maria Martins (Sair).

The course page features a navigation menu with tabs: Início, Formação, Narrativas - Matemática, Narrativas - Língua Portuguesa, and Oculto. The 'Narrativas - Língua Portuguesa' tab is active.

On the left sidebar, there are sections for 'Participantes', 'Email Interno', 'Usuários Online', 'Administração', and 'Meus cursos'. The 'Meus cursos' section lists the current course and other related courses.

The main content area displays a large graphic with the text 'Narrativas de Formação em Língua Portuguesa' and an illustration of a child writing on a chalkboard. Below the graphic, there are sections for 'Orientações', 'Atividades', and 'Dúvidas'. The 'Atividades' section lists several forum topics, including 'ALP-1_Fórum: Processo de alfabetização', 'ALP-2 Fórum: A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado', and 'ALP-3_ Leitura e Discussão: Minha turma (Prof. Rosalinda)'. The 'Dúvidas' section includes a forum topic 'Fórum de Dúvidas - Língua portuguesa'.

At the bottom of the page, there is a 'Seguir para...' dropdown menu and a link to 'Documentação de Moodle relativa a esta página'. The footer shows the user is connected to 1 person and has 0 messages. The system clock indicates the date and time: 15:51 on 12/06/2015.

ANEXO 5 – A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado

A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado

Ana Rosa Abreu (Diário de classe de 1987)

Foi muito interessante a 'hora da história' hoje. Como venho fazendo todos os dias, peguei os livros de que os alunos mais gostam para que escolhessem a história que seria lida. Levantei *O Planeta Laranja* e perguntei o que estava escrito na capa. Me disseram em uníssono o nome do livro. Pedi que lessem outro e responderam imediatamente: *O lobo e os sete cabritinhos*; depois foi o mesmo com *O segredo do rei*. Mas eu tinha trazido também um novo, que ninguém conhecia – *O sapatinho dourado* – que tinha na capa a ilustração de uma princesa segurando um sapatinho reluzente. Pedi, da mesma forma, que me dissessem o que estava escrito, e ouvi um coro não tão unânime assim: *Cinderela!* Algumas crianças pareciam não estar tão certas... O Léo logo disse: '*Tem muitas letras para estar escrito Cinderela*'. E logo a Maria Alice exclamou: '*É Gata Borralheira!*' Passou o dedinho sobre o título e se convenceu. Me deu um branco. O que eu ia fazer? Confirmar que era? Dizer a verdade? Deixar pra lá? Por outro lado, não são eles que vão construir esse conhecimento? Me segurei e, muito por não saber o que fazer, não disse nada de imediato. Vi que algumas crianças se detinham com atenção às letras e foram chegando à conclusão de que havia algo errado, pois o que estava escrito começava com *O* e se fosse *A Gata Borralheira* deveria começar com *A*.

Ficou claro para mim que cada um poderia estar diante de um desafio diferente naquela situação. Alguns se perturbaram com o fato de que apenas o contexto – no caso a ilustração da capa – não bastava para informar o que estava escrito, outros que já conheciam as letras se incomodaram por não poderem decifrar o que ali se dizia, outros ainda tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras e tentando ajustá-las a *A Gata Borralheira*, desanimando-se diante da impossibilidade de fazer isso. Em meio a essa discussão o Rafael me pediu para que lesse logo *Cinderela*, referindo-se ao livro que eu havia trazido. Juro que fiquei desconcertada. Para ele o que estávamos discutindo não fazia nenhum sentido. Será que eu não poderia explicar para todos o que alguns já haviam compreendido? Bem, aí eu contei o verdadeiro nome da história e li.

Devo confessar que não sei muito bem como encaminhar situações desse tipo. Por um lado acho que estou começando a entender qual a importância desse negócio de botar as crianças para trabalharem juntas e para lerem quando ainda não sabem: dá uma boa confusão, elas se envolvem, pensam, discutem, vejo as coisas que estou estudando sobre a aprendizagem acontecerem ali na minha frente. Mas continuo sem saber como ajudá-las a entender o funcionamento do sistema de escrita. Não consigo ficar tranquila terminando uma atividade que eu propus sem amarrar o que puderam aprender, sem ter clareza do que aprenderam e, pior, sem saber sequer se aprenderam. Preciso discutir o que mais posso propor e como posso intervir.

Este caso de ensino foi retirado do livro:

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002. p. 25-27. (Coleção Palavra de Professor).

Nono, Maêr Anabel. *Casos de Ensino e professoras iniciantes*. São Carlos: UFSCar, 2005. Jese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

ANEXO 6 – Leitura e Discussão: Minha turma (Profª Rosalinda)

Conhecimento Específico: Minha Turma

(Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, professora da 1ª série da rede municipal de São Paulo)[1]

Minha classe é a 1º série A, formada por 22 meninos e 16 meninas, num total de 38 crianças, sendo que:

- 35 têm 7 anos completos e frequentaram a Escola de Educação Infantil que fica perto de nossa escola;
- 2, com 8 anos, são repetentes da 1ª série;
- 1, com 9 anos, é aluno da 3ª série, mas como ainda não aprendeu a ler, metade do período de aula frequenta a minha classe.

A maioria de meus alunos é de família de baixa renda, cujos pais (com algumas exceções) têm pouca escolaridade e, conseqüentemente, pouca qualificação profissional. Por querer que os filhos tenham uma vida melhor que a deles, há um envolvimento e participação muito grande da maioria dos pais nas atividades escolares de seus filhos. E isso é muito bom, porque as crianças se sentem mais valorizadas e motivadas.

Desde o primeiro dia de aula vou observando as crianças, fazendo um diagnóstico dos saberes de cada uma. Percebi nessa turma que a maioria não estava habituada a ouvir leitura de histórias – nem em casa, nem na educação infantil. São poucas as crianças que têm livros em casa e cujos pais são leitores. Também observei o que já sabem sobre o sistema alfabético de escrita, fazendo uma entrevista individual onde ditei uma lista de palavras e cada uma escreveu e leu de acordo com suas hipóteses. Neste momento (início do ano letivo) a minha classe está assim:

- 4 crianças chegaram alfabetizadas: Davy (repetente da primeira série) e Bruno leem fluentemente e as outras duas, Renato e Bianca, são recém-alfabéticos e leem com um pouco de dificuldade;
- 3 estão quase alfabetizados, às vezes, usam uma letra para escrever uma sílaba, outras vezes usam duas letras (silábico-alfabéticos);
- 31 têm uma hipótese de escrita silábica, ou seja, utilizam uma letra para cada sílaba; sendo que 16 utilizam pelo menos uma letra correta da sílaba e 15 não conhecem os valores sonoros e nem sabem o nome das letras do alfabeto.

Eu acho muito importante conhecer bem os saberes de meus alunos, não para classificá-los, mas para planejar atividades desafiadoras, agrupá-los de maneira produtiva e fazer intervenções adequadas para que eles aprendam mais rápido.

De maneira geral, minha turma é bem animada, interessada, participativa e falante. Estão sempre querendo saber mais, são ousados, se arriscam e não têm medo de errar. As meninas são mais calmas, falam baixo, algumas são tão quietas que tenho até medo de esquecê-las. Já os meninos são mais agitados, falam muito alto, são mais “levados” e alguns meio agressivos.

Já conseguimos estabelecer um vínculo afetivo muito forte e também discutimos e estabelecemos algumas regras que deverão ser seguidas no decorrer do ano.

Essa classe é muito heterogênea, tanto no conhecimento como no comportamento; enquanto há crianças que sabem muito, há crianças que têm muitas dificuldades que precisam diariamente de uma atenção especial; enquanto há crianças extremamente quietas, há outras barulhentas demais. Trabalhar com essa heterogeneidade não vai ser tão difícil, o difícil mesmo, mas não impossível, é dar conta dessa sala tão numerosa.

+++++

Indagações Reflexivas: Minha Turma

Lembre-se de responder às questões abaixo da maneira mais detalhada possível (inclusive utilizando exemplos).

1. Comente o processo de aquisição de escrita dos alunos da professora Rosalinda.

2. Qual sua opinião sobre o trabalho com turmas heterogêneas, como expõe a professora Rosalinda?
3. Se a professora Rosalinda pedisse a sua ajuda quais sugestões de situações didáticas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem você ofereceria a ela?
4. Você vê alguma aproximação entre a situação relatada pela professora Rosalinda e uma turma na qual você atua ou atuou como professor/a ou na sua experiência como aluno/a? Comente.

[1] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília/DF, 2001, p. 14. (Modulo I).

ANEXO 7 – Imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem (Matemática)

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the browser address bar displays the URL: `moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=64&topic=2`. The page title is "Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013". The user is logged in as "Rosana Maria Martins".

The course navigation menu includes: Início, Formação, Narrativas - Matemática, Narrativas - Língua Portuguesa, and Oculto. The "Narrativas - Matemática" tab is selected.

The main content area features a central graphic with the text "Narrativas de Formação em Matemática" and an illustration of a child with a chalkboard showing letters A, B, C, D, E. Below the graphic, the "Atividades" section lists several activities:

- AM-1_Episódio bem sucedido no ensino e aprendizagem da matemática.
- AM-2_Discussão sobre a narrativa "Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros"
- Narrativa: um dinheiro..dois dinheiros
- AM-2_Notas e discussão do fórum
- AM-3_Uma intervenção didática com o livro "O pirulito do pato"
- Livro "O pirulito do pato" (Autor: Nilson José Machado)
- Relato de experiência: intervenção com o livro "O pirulito do pato"
- AM-3_Notas e comentários sobre o fórum
- Produção textual: o processo formativo percorrido neste curso

The "Dúvidas" section includes a "Fórum de Dúvidas - Matemática".

The bottom of the page shows a "Seguir para..." dropdown menu and a footer with the text "Conectado: 1 Mensagens: 0" and "Documentação de Moodle relativa a esta página". The system tray at the bottom right shows the date and time: "16:09 12/06/2015".

ANEXO 8 – Discussão sobre a narrativa: “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros

Nono, Mãe Anabel. *Casos de Ensino e Professoras Inicantes. São Carlos: UFSCar, 2005.*
L
Lese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

UM DINHEIRO, DOIS DINHEIROS, TRÊS DINHEIROS...¹⁴

Mônica Nogueira Camargo de Toledo¹⁵

Sou professora de um grupo de crianças de seis anos e gostaria de compartilhar com vocês, leitores, a experiência que tivemos ao desenvolver um projeto na área de Matemática, que teve por objetivo fazer uma poupança coletiva na classe. As crianças adoraram a idéia, pois a finalidade dessa poupança seria comprar o nosso jantar, no dia do acantonamento que fazemos na escola. Anualmente a escola organiza um acantonamento para as crianças no mês de outubro (dia em que as mesmas dormem na escola, em companhia de suas professoras). O envolvimento das crianças com este projeto foi grande e neste dia mesmo, já começaram a planejar o que iriam querer comer nesta noite...

Com este projeto poderíamos conhecer melhor as cédulas e moedas do nosso dinheiro, e também ordenar, comparar, fazer operações aritméticas e registrar quantidades monetárias, adquirindo uma maior autonomia em relação ao uso do mesmo.

Quando iniciamos o trabalho, pedi a cada uma das crianças para trazer uma latinha de casa para ser seu cofrinho da poupança, onde podiam fazer depósitos semanais. Cada uma das crianças fez o controle individual das quantidades depositadas em seu cofre, para depois somarmos os totais de todas as poupanças do grupo. Sendo assim havia a necessidade real de contar e operar com quantidades monetárias (para saberem quanto estavam depositando e quanto já possuíam em sua poupança), além da necessidade de registrar essas quantidades, uma vez que deveriam se basear em seu “extrato da poupança” para depois podermos chegar ao total de dinheiro arrecadado pelo grupo.

No primeiro dia marcado para trazerem as moedas, as crianças chegaram animadíssimas na classe. Vou contar como foi a primeira experiência de contagem dessas moedas, pois esta foi valiosa em termos de parâmetros que nos deu, para podermos conduzir o trabalho posterior de forma a dar condições para as crianças avançarem em seus conhecimentos, baseando-nos naquilo que para elas eram suas maiores dificuldades e incertezas.

Optei por transcrever literalmente trechos de meu registro diário, pois o registro que fazemos diariamente de nossas atividades com as crianças, nos permite ter um maior aproveitamento das mesmas, na medida em que nos possibilita refletir posteriormente não só sobre a atuação das crianças (seus conhecimentos prévios, suas hipóteses e as conclusões a que chegam sobre os assuntos abordados), como também sobre a nossa atuação (como poderíamos ter feito melhores interferências, o que deixamos de levar em conta em determinado momento, como poderemos planejar ações futuras com base nos acontecimentos anteriores). É um instrumento, portanto, que possibilita a tomada de novas decisões, visando alcançar uma aprendizagem cada vez mais significativa.

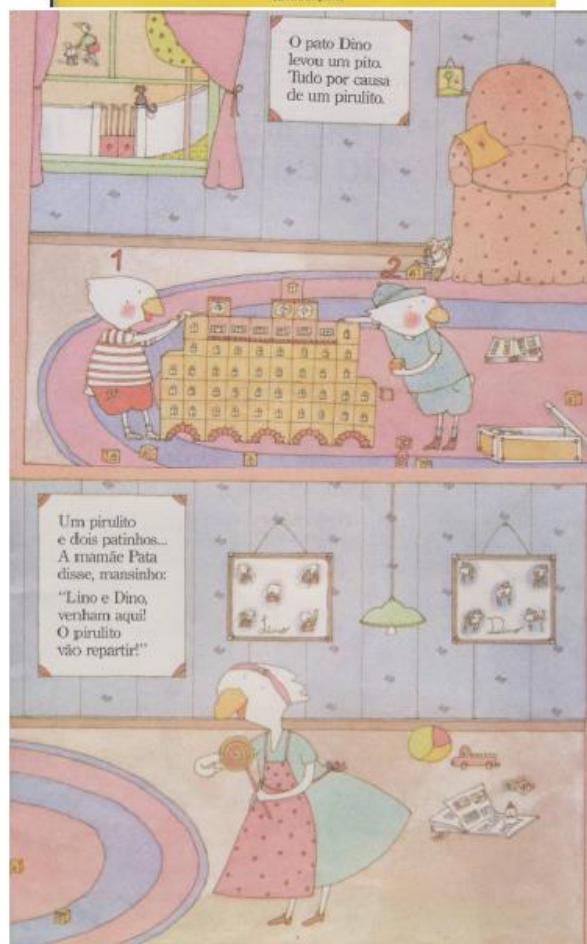
Registro diário do dia 19/08/98

¹⁴ Brasil. Ministério da Educação. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil* (32). Brasília: SEF/MEC, jun.1999, p.30-34.

¹⁵ Professora do Colégio Mopyatã, de São Paulo (SP).

ANEXO 9 – O pirulito do pato (Autor: Nilson José Machado)

O Pirulito do Pato (Nilson José Machado)



O pato
Dino levou
um pito.
Tudo por
causa de
um pirulito.

Um pirulito e
dois
patinhos...
A mamãe
Pata disse
mansinho:
“Lino e Dino,
venham aqui!
O pirulito
vão repartir!”



O pato Dino que fez, então? Deu o palito pro seu irmão!

Disse a mãe pata: "Seu vivaldino! Não é assim! Pobre do Lino! Divida ao meio sem truque algum. Uma metade pra cada um!"

Dino já ia até cortando, quando outra pata veio chegando.



Era uma amiga da mamãe Pata, chamada Xoca, nada cordata... E trouxe o filho, que, bem chatinho, falou: "Eu quero um pedacinho!"



A mamãe Pata disse, a sorrir: Pois em três partes vou repartir.



Tudo igualzinho sem truque algum. Peguem: um terço pra cada um!



Já estava
tudo
acertadinho,
quando
chegou o
pato Zinho.



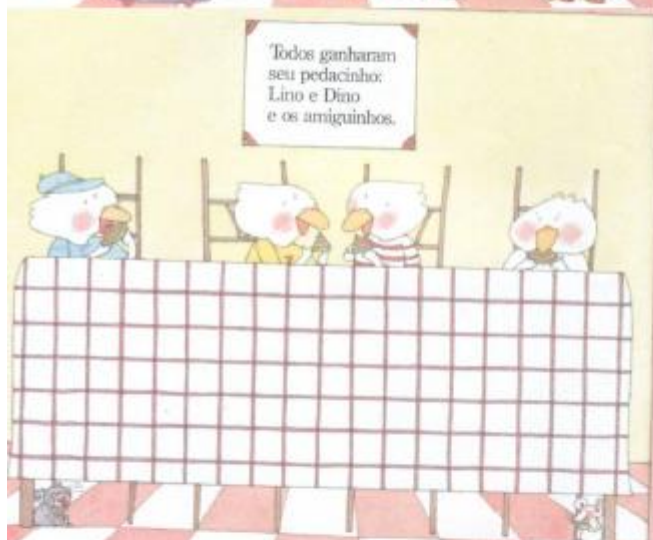
O pato Xato,
filho da Xoca,
disse: "Em
meu terço
ninguém mais
toca!"



O pato Lino
que é amigão
do pato Zinho,
falou então:
"Não faz mal,
não! Deixem
comigo. Divido
o meu com
meu amigo".



Cortando
ao meio o
seu pedaço,
deu logo ao
Zinho,
ganhando
um abraço.



Todos
ganharam seu
pedacinho:
Lino e Dino e
os amiguinhos.



Vocês
prestaram
muita atenção
em toda a
história?
Contem então:
Do que foi
dito, quantos
patinhos
chuparam
partes do
pirulito?



Todos
chuparam
partes iguais?
Se não,
respondam:
quem chupou
mais?



Agora uma
pra encerrar.
Esta é difícil
de acertar!

E o pato Zinho,
quanto levou?
Um terço? Um quarto?
Um quinto? Ou...

Quem é que sabe
dar a resposta?
Alguém? Duvido!
Faço uma aposta!

Dou uma pista,
e com capricho!
Onde é que a gente
coloca o lixo?

Agora uma pra
encerrar.
Esta é difícil de
acertar!
E o pato Zinho
quanto levou?
Um terço? Um
quarto? Um
quinto? Ou...

Quem é que
sabe dar a
resposta?
Alguém?
Duvido! Faço
uma aposta!
Dou uma
pista, e com
capricho!
Onde é que a
gente coloca
o lixo?

Onde? Em um cesto?
Quem respondeu?
Pois isto é quanto
Zinho comeu!



Onde? Em um
cesto? Quem
respondeu?
Pois isto é
quanto Zinho
comeu!

ANEXO 10 – Uma intervenção didática com o livro ‘O pirulito do pato

Prezados/as.

Nesta atividade vocês deverão ler o livro *O pirulito do pato* (Autor: Nilson José Machado) e uma proposta de trabalho com esse livro.

A partir dessa leitura, participe do fórum, faça comentários e interaja com as postagens dos colegas, imaginando que você como professor/a desenvolverá um trabalho com o livro *O pirulito do pato*:

1. Para qual ano de ensino você proporia o trabalho com o livro *O pirulito do pato*?
2. Quais conteúdos seriam abordados nas aulas?
3. Quais atividades você desenvolveria com o livro?
4. Considerando as atividades propostas no relato de experiência, em que aspectos sua atuação seria diferente dessa situação específica? Por que você acredita que seria diferente?

UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM O LIVRO *O PIRULITO DO PATO*

Ana Paula Gestoso de Souza

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Em uma sala de 4^a série do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de um município do interior paulista, desenvolvemos uma sequência de atividades que articulou Matemática e Literatura Infantil, a partir do livro *O pirulito do pato*.

Os conteúdos matemáticos desenvolvidos foram: as características da fração como subconstruto parte-todo, comparação de frações e equivalência de frações, abordados a partir de quantidades contínuas. Além disso, considerando a importância do uso de materiais manipulativos para a aprendizagem de frações, utilizamos círculos de papel sulfite na realização das atividades.

No início da primeira aula, os alunos fizeram um levantamento sobre as ideias matemáticas contidas na narrativa. Posteriormente, realizamos a leitura da história, seguida de sua recapitulação oral.

Depois os alunos retomaram a seguinte frase do texto: “Pois em três partes vou repartir. Tudo igualzinho, sem truque algum. Peguem: um terço para cada um!” (MACHADO, 1999, p.) e explicaram por escrito ou por meio de um desenho o significado da fração “um terço”.

Em um terceiro momento, os alunos retomaram os seguintes questionamentos do livro: “Todos chuparam partes iguais? Se não, respondam quem chupou mais” e “E o pato Zinho, quanto levou? Um terço? Um quarto? Um quinto? Ou...” (Ibidem, p.). Para responder a essas questões, cada aluno tinha em mãos cinco figuras de um círculo que representava o pirulito, e cada figura estava dividida em determinadas partes equivalentes. Posteriormente foi acrescentada outra pergunta: “Qual a fração do pirulito que cada pato comeu?”. A partir dessas questões, foi possível abordar as denominações de cada fração e suas representações numéricas.

Considerando os questionamentos que o autor apresenta para comparar quem comeu mais com quem comeu menos do pirulito, foi desenvolvida uma atividade na qual os alunos deveriam comparar frações. Desse modo, foi solicitado que observassem e escrevessem se uma fração é maior ou menor que outra e que respondessem questionamentos do tipo: “de quantos quartos precisamos para ter metade do pirulito?”. Durante todas as atividades

propostas, cada aluno tinha em mãos quatro círculos divididos em metades, quartos, terços e sextos.

Por fim, uma das últimas atividades solicitou que os alunos elaborassem histórias com algum conteúdo matemático abordado nas aulas.

Conhecimentos iniciais dos alunos sobre o conceito de fração e o processo percorrido para a compreensão dessa noção.

A partir das respostas dos alunos à questão “Você sabe o que significa um terço?, Escreva com suas palavras ou faça um desenho”, foi possível verificar que a maioria não havia se apropriado de algumas características básicas do conceito de fração como subconstruto parte-todo: um todo; a divisão dessa unidade em partes equivalentes; um determinado número dessas partes. A maioria dos alunos possuía uma ideia inicial de que, para obter um terço, era suficiente dividir algo em três partes.

Outros apresentaram dificuldades em dividir um círculo em três partes. Assinalamos que essa dificuldade é totalmente compreensível, pois envolve questões relacionadas à forma da figura geométrica e ao entendimento de que, para dividi-lo dessa maneira, é preciso fazer rotações, com o intuito de verificar se as partes são equivalentes. Apresentamos dois exemplos desse tipo de dificuldade — duas alunas (Figuras 1 e 2) fizeram um registro semelhante: desenharam um círculo dividido em quatro partes, apagaram uma parte e pintaram a outra.

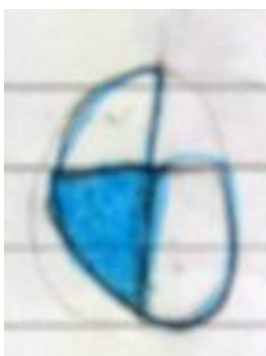


Figura 1 - Primeiro registro acerca da fração um terço

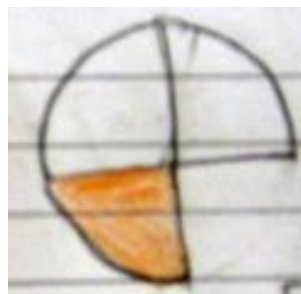


Figura 2 - Primeiro registro acerca da fração um terço

Não é possível afirmar se, nesse momento, as alunas compreendiam que essas partes deveriam ser congruentes ou que é necessário considerar uma dessas partes. Contudo, constata-se que elas possuíam o conhecimento de que um terço é algo dividido em três partes, pois apagaram uma das partes do círculo dividido em quatro, criando, com isso, um novo todo.

A partir desses dados dos alunos, consideramos pertinente retomar com alguns estudantes uma situação presente na história *O pirulito do pato* (MACHADO, 1990), a fim de que eles se apropriassem de mais informações e elementos para construir o conceito de fração. Aqui apresentamos a intervenção realizada com Micael.

Ao registrar o significado de um terço, Micael escreveu que “um terço é três pedaços”. Ao ser solicitado a explicar oralmente o que faria se tivesse que dar um terço de um pirulito para alguém, ele afirmou que seria necessário cortar o pirulito em três partes e mostrou uma figura do livro *O pirulito do pato* (Ibidem). Desse modo, ocorreu o seguinte diálogo:

Professora: *Se um terço é três pedaços, é possível que cada pato pegue o pirulito todo?*

Micael: *Não.*

Professora: *Quantos pedaços cada pato pegou do pirulito?*

Micael, ao observar a ilustração, diz: *Um pedaço.*

Professora: *Então, se a mãe pata falou que o pato comeu um terço do pirulito, ela falou que cada pato comeu quantos pedaços?*

Micael: *Um pedaço.*

Professora: *E qual é um terço do pirulito?*

(Micael aponta para uma das partes).

Professora: *Este pedaço é um terço?*

Micael: *Sim.*

Professora: *Você concorda com o que escreveu aqui “um terço é três pedaços”?*

Micael: *Não! É um pedaço.*

No exemplo apresentado, observa-se que a professora faz perguntas ao aluno Micael com o objetivo de que ele pense sobre a afirmação que registrou ao definir que “um terço é três pedaços”. A professora parte da ideia de Micael e propõe que ele a relacione com a narrativa. Neste caso, o professor pode fazer uso de perguntas focalizadas, isto é, apresentar questões com o intuito de focar a atenção do aluno em determinado aspecto e “fazer com que o aluno veja o que o professor vê” (MATOS e SERRAZINA, 1996, p. 181).

Posteriormente, Micael apresentou dificuldades em explicar por escrito o significado da fração um terço. Por isso, sugerimos que fizesse o registro por meio de uma ilustração. Ele desenhou um círculo dividido em três partes, escreveu em cada parte um número, apontou uma das partes com uma flecha e escreveu $\frac{1}{3}$ (Figura 3).

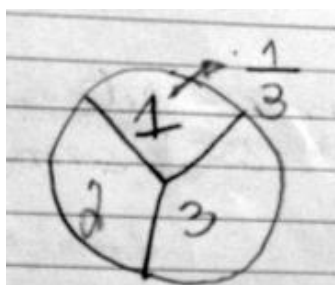


Figura 3 – Segundo registro de Micael da fração um terço.

A partir desse registro, o professor pôde questionar o aluno sobre o significado da ilustração, o porquê da flecha partir de uma parte da figura. Essas perguntas propiciam que o aluno verifique seu conhecimento.

Nas últimas aulas, Micael elaborou uma história com conteúdo matemático; a partir dela verifica-se sua apropriação do conceito de fração, pois ele representa que um terço é um pedaço em três, porém, não menciona se as partes precisam ser equivalentes:

O lanche do Bruno

Era uma vez um homem que se chama Bruno. que comprou um lanche e foi para casa e ia comer o lanche e de repente a Karen. chegou e ela falou:

- Eu quero lanche também.

E apareceu o Vitor. e falou:

- Eu quero lanche também.

E eles dividiram o lanche em 3 e cada um comeu do lanche. $\frac{1}{3}$

Na situação descrita, quando Micael retomou a história, ele estabeleceu uma participação ativa na construção de informações e das situações vivenciadas pelos personagens na repartição do pirulito, em que cada um deveria receber partes equivalentes, e, assim, cada pato recebeu um terço do pirulito. Micael apoiou-se nas ideias matemáticas presentes na narrativa e nos questionamentos da professora e construiu hipóteses, apropriando-se do conceito de fração como subconstruto parte-todo. Ressaltamos que esse processo de apropriação do conceito também ocorreu com outros alunos, como a seção seguinte pretende demonstrar.

A importância do material manipulável

Neste momento, apresentamos o processo de aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos matemáticos: comparação de frações e equivalência de frações.

Nove alunos possuíam a mesma hipótese inicial de que, para comparar frações, era necessário comparar os denominadores; por exemplo, como o número três é maior que o dois, para esses alunos a fração um terço é maior que um meio. Provavelmente, a problemática da sua hipótese inicial acerca de como comparar frações estava na linguagem, isto é, na escrita da representação do número racional. No caso desses nove alunos, eles não levaram em consideração o significado intrínseco à representação da fração, não conseguiram conectar uma regra a um símbolo e a seu significado e, assim, aplicaram aos números racionais uma regra referente aos números naturais.

Realizando as intervenções necessárias para que avançassem em suas hipóteses sobre a comparação de frações e sobre a equivalência, verificamos que os alunos criaram diferentes procedimentos para realizar as atividades.

Para alguns deles, foi suficiente observar as imagens dos círculos que representavam os pirulitos, não precisaram manipular os círculos, mas, sim, interpretar o significado dessas imagens, sem necessariamente realizar uma ação direta com elas.

Por outro lado, outros alunos, ao serem solicitados a comparar frações e perceber suas equivalências, necessitaram manipular o material.

Dois deles recortaram todos os pedaços dos círculos nas partes correspondentes e fizeram a correspondência entre frações. Micael, por exemplo, inicialmente comparava as frações considerando apenas os denominadores. A professora sugeriu que ele utilizasse os círculos para verificar a afirmação dele. Assim, Micael recortou todos os pedaços dos círculos e deixou-os separados em sua carteira, conforme via as frações solicitadas na atividade, pegava os pedaços correspondentes e os comparava:

Micael: Um meio do pirulito é menor que um terço.

Professora: Por quê?

Micael: Vi os números, daqui de baixo.

Professora: E se nós usarmos os círculos? Vamos verificar se é isso mesmo?

Micael recorta os pedaços do círculo dividido em dois e depois do dividido em três. Deixa-os separados em sua mesa.

Professora: Quanto é um meio? Quanto é um terço?

Micael: Esse é meio, esse, um terço. (Separa corretamente os pedaços).

Micael: É maior. Um meio é maior.

Percebe-se que, nestes casos, a professora sugeriu uma estratégia aos alunos e fez perguntas do tipo para confirmar (MATOS e SERRAZINA, 1996), objetivando que eles revissem suas ideias.

Outros dois alunos recorreram à estratégia de dobrar os círculos para representar as frações correspondentes e depois compararam os tamanhos; houve alunos que dobraram e desdobraram os círculos para construir a ideia de equivalência.

Por exemplo, para verificar a equivalência de frações Maria Helena observou os círculos e afirmou que era necessário um quarto para ter metade do pirulito. Nesse sentido, a professora solicitou que ela pensasse em utilizar outro procedimento para verificar sua resposta. Então, a aluna dobrou a figura do círculo de quatro partes ao meio e compreendeu que eram necessários dois quartos para obter metade de um pirulito. Para descobrir quantos sextos são precisos para obter metade do pirulito, ela dobrou ao meio o círculo dividido em duas partes e dobrou em seis partes o círculo dividido, até obter um sexto, e depois desdobrou até chegar à metade.

Observando as estratégias realizadas pelos alunos, verificamos que as manipulações dos materiais foram imprescindíveis para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, afinal, segundo Romanatto (1997, p. 93), quando os alunos iniciam o estudo sobre frações, é importante que eles possam cortar, dobrar, sobrepor, entre outros atos, pois essa manipulação é um recurso físico que auxilia o aluno a compreender um conceito que é abstrato. Foi possível constatar que esses materiais não tiveram um caráter mágico, pois simplesmente manipulá-los não garantiu a apropriação dos conceitos.

Além disso, verificamos que os questionamentos propostos pela professora aos alunos, como intuito de fornecer informações e sugestões de estratégias que lhes possibilitassem criar seus próprios procedimentos e construir os conceitos ensinados, foram importantes para aprendizagem deles. Outras perguntas buscavam focar o aluno para que este pensasse sobre seus próprios conhecimentos e, assim, pudesse rever a validade ou não de suas ideias.

Referências

MACHADO, N. J. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1990. Sem paginação.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: a análise de uma impregnação mútua**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 169 p.

MATOS, J. M.; SERRAZINA, M. de L. **Didáctica da matemática**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996. 294 p.

ROMANATTO, M. C. **Número racional: relações necessárias a sua compreensão**. 1997. 158p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

Para saber mais sobre a conexão entre literatura infantil e matemática sugerimos os seguintes artigos:

Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4301>

Ensino da matemática com textos infantis: a apropriação do conhecimento e a receptividade dos alunos. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=gepem&page=issue&op=view&path%5B%5D=44&path%5B%5D=showToc>