

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

LENITA MARTINS DO NASCIMENTO

PROFESSORES EXPERIENTES DE UMA ESCOLA
FREINETIANA: identidade, saberes e processos de
aprendizagem

SÃO CARLOS -SP
2021

LENITA MARTINS DO NASCIMENTO

PROFESSORES EXPERIENTES DE UMA ESCOLA FREINETIANA: identidade, saberes e processos de aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos-SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lenita Martins do Nascimento, realizada em 29/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Débora Cristina Massetto (UFAL)

Profa. Dra. Tais Quevedo Marcolino (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

À minha família, para cada um que faz parte da minha trajetória enquanto pessoa, mãe, pedagoga, pesquisadora, em todos os caminhos trilhados ou que ainda serão traçados.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pela saúde e coragem para enfrentar os caminhos e escolhas.

Agradeço aos meus pais, Ana e Ivo, às minhas filhas Sabrina e Catarina e ao meu companheiro de vida, Fernando, pelo apoio, paciência e amor. Minha rede de apoio para os momentos de dificuldades e alegrias, minhas fontes de entusiasmo para a vida.

À Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, exemplo de profissionalismo e inspiração para a aprendizagem da docência, minha sincera gratidão pela orientação, compreensão, confiança e sabedoria partilhada.

Agradeço às professoras participantes das minhas bancas de qualificação e defesa, Prof.^{as} Dr.^{as}. Débora Cristina Massetto e Prof.^{as} Dr.^{as}. Tais Quevedo Marcolino, tanto pela aceitação do convite quanto pelas ricas e minuciosas contribuições para a pesquisa. Obrigada pela sensibilidade para conduzir esse processo, mostrar caminhos e indicar possibilidades.

Meu muito obrigada à Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira pelas discussões no grupo de estudo e a cada participante da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, com vocês aprendi os caminhos da pesquisa e aprofundei meus saberes sobre a docência, mas principalmente estabeleci parcerias, as quais, espero que sejam duradouras.

Aos amigos e amigas por compreenderem a ausência e por torcerem pelo sucesso. Vocês compõem parte especial da vida e são, para ela, um sopro de paz e euforia. Em especial, minha gratidão à Miriam, amiga de infância que tudo compreende, por compartilhar os ideais de educação e por ser minha incentivadora à pesquisa.

À Fátima, minha diretora e parceira, agradeço pela aprendizagem diária, por tanto cuidado, pelo incentivo ao meu desenvolvimento profissional e por viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa na escola.

Meus sinceros agradecimentos à Oca dos Curumins, e ao que representa na vida de todos que dela fazem parte. A família Oca é mesmo incrível, o que torna isso possível é o afeto das relações e o compromisso em promover uma educação libertadora e de qualidade. Com vocês, a esperança otimista na vida resiste! Obrigada por compartilharem e vivenciarem comigo a Pedagogia Freinet.

Por fim e não menos importante, minha gratidão à Ivonete, Rita e Sueli, minhas amigas de profissão e inspiração para a docência, que embarcaram comigo nesse resgate e reflexão da trajetória docente. Espero um dia ter toda essa experiência e maturidade que compartilham.

Enfim, sou grata a cada professor e professora, que já fez parte da constituição da minha identidade, seja na escolarização, na formação ou na própria experiência. Cada pessoa tem sua contribuição para a transformação constante do que sou e ainda serei.

É necessária a aventura da vida...
Célestin Freinet

RESUMO

Diante da relação, enquanto professora e pesquisadora, com os aspectos relativos à formação de professores e à Pedagogia Freinet, esta pesquisa objetiva compreender os saberes, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente, destacados nas narrativas de professoras experientes e atuantes na Pedagogia Freinet. Como objetivos específicos procura-se identificar as fontes de aprendizagem indicadas por estas professoras e descrever os modos de aquisição dos saberes. O referencial teórico fundamenta-se nos saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2000, 2012), os processos de aprendizagem e constituição da identidade docente e a própria Pedagogia Freinet. De abordagem qualitativa, com um caráter exploratório e descritivo, a pesquisa teve os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, considerando as narrativas das participantes. Foram selecionadas três professoras experientes, com mais de 30 anos de atuação na mesma escola. Dentre os principais resultados, foi possível discutir os saberes provenientes de diferentes fontes, principalmente àquelas relacionadas à experiência na profissão e identificar as fases da carreira docente. Foi possível evidenciar que as professoras investigadas apontam como positiva a relação entre professores iniciantes e experientes para a construção da identidade profissional, a reflexão, o trabalho em parceria com os pares e a formação de uma identidade de grupo, como uma cooperativa baseada no Movimento da Escola Moderna e na Pedagogia Freinet, e também nas possíveis dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores para a aprendizagem profissional. A escola apresentou-se como um espaço de formação e aprendizagem às participantes, favorecendo o desenvolvimento profissional. Espera-se que tal estudo possa contribuir para o reconhecimento de informações relevantes e pedagógicas, seja aos professores iniciantes, aos aspirantes à Pedagogia Freinet, ou ainda aos docentes em suas práticas educativas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Identidade Docente. Professor Experiente. Pedagogia Freinet.

ABSTRACT

Considering the relationship, as a teacher and researcher, with aspects related to teacher education and Freinet Pedagogy, this research aims to understand the knowledge, the teaching learning processes and the constitution of the teaching identity, highlighted in the narratives of experienced and active teacher in Freinet Pedagogy. As specific objectives, it seeks to identify the source of learning indicated by these teachers and describe the ways in which knowledge is acquired. The theoretical framework is based on teaching knowledge in the perspective of Tardif (2000, 2012), the learning processes and constitution of the teaching identity and the Freinet Pedagogy itself. With a qualitative approach, with an exploratory and descriptive character, the research had data collected through semi-structured interviews, considering the narratives of the participants. Three experienced teachers, with over 30 years of experience at the same school, were selected. Among the main results, it was possible to discuss knowledge from different sources, especially those related to experience in the profession, and to identify the phases of the teaching career. It was possible to evidence that investigated teachers point as positive the relationship between beginning and experienced teachers for the construction of professional identity, reflection, working in partnership with peers and the formation of a group identify, as a cooperative based in the Modern School Movement and Freinet Pedagogy, and also in the possible dimensions of a Community of Practice of Teacher for professional learning. The school demonstrated to be a place for learning for its teachers, facilitating the professional development. It hoped that such a study can contribute to the recognition of the relevant and pedagogical information, whether for beginning teachers, aspiring teachers to Freinet Pedagogy, or even teachers in their educational practices.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher Identity. Experienced teacher. Freinet Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	56
Quadro 2 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	57
Quadro 3 – Caracterização geral das participantes	69
Quadro 4 – Etapas da pesquisa	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os saberes dos professores	77
Figura 2 – Exemplo de categorizações pelo Atlas Ti Cloud	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Minha trajetória: as rotas que compõem minha identidade docente	12
1.2 Trilhas que se encontram: saberes, identidade docente e Pedagogia Freinet	23
2 A PEDAGOGIA FREINET: O CAMINHO POR ONDE BATE, BEM MAIS FORTE, O CORAÇÃO	26
2.1 Freinet e a Escola Moderna	27
2.2 A Pedagogia Freinet	30
2.3 As Técnicas da Pedagogia Freinet	36
2.4 A Pedagogia Freinet no Brasil	40
3 REFERENCIAL TEÓRICO: A BÚSSOLA PARA ORIENTAR O ITINERÁRIO	42
3.1 A experiência e a aprendizagem da docência	43
3.2 A carreira e constituição da identidade docente	48
3.3 Os processos de aprendizagem da docência e a incorporação dos saberes docentes	52
3.4 O que dizem as pesquisas sobre professores experientes?	56
4 PERCURSO METODOLÓGICO: ROTEIROS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	64
4.1 O contexto: a escolha, a escola e as participantes da pesquisa	64
<i>4.1.1 Caracterização da Escola</i>	65
<i>4.1.2 Caracterização das Participantes</i>	68
<i>4.1.3 Professora 1</i>	69
<i>4.1.4 Professora 2</i>	70
<i>4.1.5 Professora 3</i>	70
4.2 As estratégias: planejamento, construção e desenvolvimento de entrevistas com as participantes da pesquisa	71
4.3 As narrativas docentes	75
4.4 A organização e análise dos dados	77
5 COMPARTILHANDO A VIAGEM: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	79
5.1 Os caminhos (não) reconhecidos	80
5.2 O começo da viagem: destaques para o início da docência	88
5.3 Entre chegadas, encontros mudanças e partidas	100
5.4 A viagem não é solitária: a importância dos pares e do compartilhar a docência	108
5.5 Conselhos aos novos viajantes	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	148
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
ANEXO A – PARECER CEP	154

1 INTRODUÇÃO

E aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa, sempre é as marcas
das lições diárias
de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
onde quer que a gente vá.
Gonzaguinha (1993) - Caminhos do Coração

Essa música diz muito sobre esse momento, sobre a escrita e a pesquisa. A vida e as pessoas nos ensinam tantas coisas. A luta diária de cada um em busca de novos conhecimentos e emoções, coloca-nos sempre em contato com um mundo de pluralidade. Nossos pensamentos e atitudes vão se constituindo por meio das inúmeras interações com tais diversidades, e também pela possibilidade de reflexão constante sobre nossas práticas.

Essa pesquisa visa compreender os saberes destacados, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente considerados por professores experientes atuantes na pedagogia Freinet. Para compreensão dessa trajetória, considera-se a importância das narrativas de docentes experientes, a valorização de suas falas, contextos, vivências e caminhos.

Por se tratar de uma pesquisa com base nas narrativas de professores, nessa introdução narro da minha trajetória, considerando as diferentes esferas de atuação. Revejo os caminhos que me guiaram até essa pesquisa. Para Severino (2013, p.214) quando “relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência”, é uma percepção mais qualitativa de seu significado, também uma forma de revelar e explicitar a intenção pessoal no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente apresento um breve memorial, seguido da justificativa, objetivos, delimitação da temática e organização do estudo.

1.1 Minha trajetória: as rotas que compõem minha identidade docente.

A memória às vezes não é linear e, essa narrativa nem sempre é também, há uma junção de fatos ocorridos ao mesmo tempo, por exemplo, a Pedagogia cursada concomitantemente ao período de início da carreira. Em alguns momentos, narro a vivência na faculdade, em outros, discorro sobre a prática em sala de aula e, em paralelo, relato a realização de formações, inicial ou continuada, mas muitas dessas situações coexistiram.

Sou filha única, nascida em 1985.

Meu pai, Ivo Inácio do Nascimento, um sujeito trabalhador, estudou apenas até a quarta série, retomou seus estudos após os trinta anos e concluiu a oitava série. De família simples, sempre trabalhou com plantações, no Paraná ajudava meu avô, pai de dez filhos. Já em São Paulo, cortava cana, depois de casado iniciou a profissão de motorista, na qual permanece até hoje, além de ser jardineiro.

Minha mãe, Ana Maria Martins do Nascimento, estudou até a quarta série. Desde cedo ajudava meus avós, pais de dez filhos, com a plantação. Quando terminou os estudos, na 4ª série, trabalhou cortando cana na Usina da Barra, onde conheceu meu pai.

Hoje residem em Itirapina, onde são caseiros, mas após o casamento, ambos foram residir no Município de Torrinha, do qual sou natural. Início relatando meu contexto de nascimento, que mesmo distante é crucial, pois diz muito sobre quem sou e de onde venho. Revela meu lugar de fala que valoriza a educação diante dos percalços vividos. Nesse contexto familiar, fui a primeira a ter formação em nível superior e, dentre quase meia centena de primos, componho os menos de cinco nesse grau de formação.

Aos meus quatro anos de idade, meu pai encontrou um emprego em São Carlos e nos visitava a cada quinze dias, com presentes. Lembro-me bem do que mais gostei: uma lousa e uma caixa de giz. Nela aprendi minhas primeiras letras ensinadas por ele mesmo durante suas visitas. Um pouco mais velha, era essa lousa que usava para ensinar uma criança a escrever seu nome. O desejo pela profissão não era manifesto, mas a alegria em ensinar algo a alguém se expressou desde então.

Logo nos mudamos para São Carlos e, aos cinco anos de idade, em 1991, recebi a notícia de que passaria a frequentar uma escola de Educação Infantil, a EMEI João Batista Paino. A professora, tia Zezé, de cabelos pretos e curtos, olhos negros, alta, de pele clara e voz firme, ensinava-nos a pintar, desenhar, colar e recortar, cantar, brincar e brincar. Há alguns anos, pude “reviver” alguns momentos dessa época, ao levar minha filha até o parquinho em que estudava, reconheci a tia Zezé com seu mesmo estilo de cabelo e voz. Eu já era professora e fiquei a pensar sobre os anos de experiência que essa professora já tinha na rede.

Em janeiro de 1992, meu pai recebeu a notícia de que crianças com seis anos de idade poderiam ser matriculadas diretamente na 1ª série. A escola então passaria a ser grande. Se no parquinho havia três degraus, nessa nova escola havia uma grande escadaria, que me dava muito medo, não só por seu número de lances, mas pela quantidade de gente que por ali passava. O ambiente já não era tão colorido, nas paredes havia apenas um branco sujo e um azul escuro. O tempo e o espaço para brincadeiras eram mais restritos, mas o prazer pela escola permanecia o mesmo.

Logo aprendi a escrever com letra cursiva e a ler. A professora da 1ª série era uma mulher de uns 30 anos, não mais que isso, loira e de olhos verdes. Usávamos cartilhas em sala de aula e fazíamos muitos desenhos. Lembro-me mais das professoras e suas atitudes gerais do que dos conteúdos e métodos que me fizeram aprender. Foram quatro anos e meio nessa escola, professores marcantes, outros nem tanto, fizeram parte desse momento.

No ano de 1996, quando estava cursando a quinta série, tive que mudar de escola. Meu pai havia perdido seu emprego, entregamos a casa em que morávamos e com ela ficaram os vizinhos e as brincadeiras, assim como os amigos da escola, que não pude mais ver. Passei a frequentar a E.E. Archimedes Aristeu Mendes de Carvalho, uma escola cinzenta, mas que no decorrer dos anos trouxe alguma cor à minha vida. Não era tão grande quanto a anterior, mas minha expectativa era maior que tudo e aos poucos foi se dissipando. Frequentei essa escola por quatro anos e, por bons ou maus exemplos, aprendi a me desviar daquilo que pressupunha como errado. Para Tancredi (2009) esses modelos são referenciais para a prática do futuro docente e uma fonte de aprendizagem da docência.

A diretora pouco conversava com os alunos. Quem realmente tinha presença marcante na escola era a coordenadora; mais que disciplina procurava desenvolver conteúdos e se mostrava preocupada com a aprendizagem. Percebo que, em muitos momentos, me espelho nela, como na constante tentativa de manter um diálogo na resolução de conflitos.

A professora de Língua Portuguesa da 7ª série costumava trabalhar em grupos e nos deixava livres para decidir por qual atividade iniciar, desde que fizéssemos todas, ao final dialogávamos sobre as questões. Mesmo usando livros didáticos procurava nos dar liberdade nas escolhas, nos estudos e estar atenta às indagações e compreensões. Já na 8ª série, o professor de Ciências nos levava para uma aula-passeio pelo bairro para observarmos a vegetação, os animais, entre outros. Para Freinet (1983), a aula-passeio relaciona-se à experimentação, pois permite o contato com o objeto de estudo, constituindo-se como mais uma forma natural da aprendizagem. Na prática, foi realmente isso que vivenciei. Talvez, esses tenham sido meus primeiros contatos inconscientes, mas significativos, com a Pedagogia Freinet.

No final de 1999, prestei uma prova seletiva para ingressar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), o que era a possibilidade de uma escola melhor. Com o tempo, acabei passando a gostar da hipótese de tornar-me professora e fazer pelos outros o que muitos não conseguiram fazer com tanta dedicação por mim. O estágio trouxe-me essa certeza.

O CEFAM me deu exemplos de excelentes professores e despertou a confiança numa educação melhor e possível. Esses modelos de professores são tratados como fortes referências

para práticas futuras e, segundo Tancredi (2009, p.25), “a influência de antigos professores ainda permanece como um exemplo de atuação e, portanto, uma fonte disponível para aprender a docência”.

A primeira pessoa de quem me lembro ao falar do CEFAM, é a professora de Língua Portuguesa, uma senhora muito exigente e competente. Com suas aulas comecei a deixar de ser tão tímida, afinal participava de muitos seminários e trabalhos em grupo. Acabei tornando-me o que nunca esperava ser, uma pessoa com liderança. Para minha carreira, com certeza foi fundamental. A menina tímida passava a sentir necessidade de manter sua voz ativa.

Nunca havia gostado da Matemática e no primeiro ano do CEFAM, achei que fosse continuar a odiá-la, mas com o professor do Magistério foi diferente: suas aulas eram divertidas, fosse pelas brincadeiras que fazia durante as explicações ou pelo modo como nos fazia entender. Eu acabava compreendendo e ajudando os demais. Atualmente procuro encontrar diferentes formas de explicar às crianças, pensar em variados exemplos, propor diversas estratégias, além de tentar torná-las divertidas.

As professoras das matérias pedagógicas, dedicadas e dispostas a resolver qualquer problema, proporcionaram o contato com diversos materiais e, de forma muito eficaz, desenvolveram o trabalho com conceitos exigidos de 1^a a 4^a série, principalmente na Matemática. Foi ali que aprendi a usar ábaco e material dourado, dominar os processos para ensinar a adição e subtração, permitir o uso prévio e livre do material manipulável, explorar os saberes prévios das crianças, enfim, estratégias importantes para o uso em sala de aula. Alguns conceitos ou correções foram se incorporando ao longo da prática e com os diferentes repertórios, mas a base para esses importantes materiais e estratégias constituiu-se no Magistério.

Algumas boas experiências de estágio corroboraram a certeza da profissão. Para Tancredi (2009, p.25), “a observação da prática de outros professores – mesmo como alunos – permite sim adquirir regras importantes para conduzir o ensino e gerenciar o padrão de conduta dos estudantes”, para tanto, é preciso um olhar crítico que possa ir além daquilo que os olhos veem. Para Flores (2012, p.142), o estágio é um componente importante para o processo de se aprender a ensinar, pois possibilita o contato com a realidade das escolas e dos alunos, sendo uma oportunidade ímpar para aprender o que de fato significa ser professor.

No estágio, não me identifiquei com a Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental, estagiei em sala onde podia atuar diretamente com os alunos, participar de organização de teatro, dar aulas de reforço, por exemplo. É curioso lembrar que, anos depois, atuei nessa mesma escola de Ensino Fundamental, como professora e coordenadora, inclusive coordenando a professora

que um dia me ensinou como estagiária, uma boa relação. Enquanto estagiária, tive contato com uma professora bastante exigente, que solicitava auxílio, permitia a atuação direta com os alunos, a percepção da participação da família e apoio com os alunos com dificuldade. Já na posição de coordenadora, continuei a lidar com essa professora exigente, mas que solicitava apoio no desenvolvimento das aulas, principalmente na escrita coletiva e no uso das tecnologias. Diante dos diferentes momentos de nossas vidas, temos aprendizagens e repertórios distintos que podem ser compartilhados, independentemente da posição do sujeito, exprimindo um leque de possibilidades. Assim a aprendizagem foi compartilhada como estagiária e como coordenadora, sendo uma via de mão dupla, permitindo trocas de experiências.

Durante os quatro anos em que estive nessa instituição, de 2000 a 2003, aproveitei o máximo que pude. Até mesmo no último ano, quando fiquei grávida. Os professores me ajudavam com textos e leituras para estudo, pois minha intenção era passar no concurso para professor que haveria no ano de 2003.

Foi com a ajuda de colegas, grupos de estudo, dos professores e bastante esforço que consegui passar no concurso e ingressar na profissão docente. Era um misto de desespero, necessidade e vontade de colocar em prática tudo o que eu sabia e que me motivava ao ingresso na docência. Se escolhi ou fui escolhida para essa profissão, não saberia dizer naquele momento. Hoje percebo que as circunstâncias me levaram a colocar os pés em uma sala de aula como docente, abracei o desafio como minha melhor oportunidade e com o melhor que tinha de mim, aos 18 anos de idade e com uma filha para criar.

Passei, entre as vinte primeiras, no concurso de 2003 na Prefeitura Municipal de São Carlos. Em fevereiro de 2004, ingressei na escola EMEB Carmine Botta, eu, minhas esperanças, minhas incertezas e meu barrigão de quase oito meses. A recepção foi a melhor possível pelos professores, porém, não posso dizer o mesmo da direção. Numa roda gigantesca de apresentação e planejamento, ao me apresentar ouvi a seguinte colocação da diretora: “mas como a SMEC manda alguém assim pra gente?”. Certamente, pensava na sala que não assumiria por muito tempo ou talvez nem assumiria. Não houve a menor empatia pelo momento, pela minha condição enquanto gestante e mulher, muito menos pela minha condição enquanto professora iniciante. Na mesma semana, deste triste episódio, por ser uma gravidez de risco fui internada e minha filha mais velha nasceu de parto cesariano. Esse episódio me ensinou a sempre me colocar no lugar do outro, antes de qualquer comentário ou julgamento.

Após a licença-maternidade, para não interromper o trabalho da professora que havia assumido a minha sala, propuseram-me lecionar em outra escola, em uma turma da qual a professora estava sendo dispensada. Seria um começo de toda forma. Aceitei. A recepção na

EMEB Angelina Dagnone de Mello também foi muito boa, mas logo de cara fizeram questão de me informar as condições da sala, que se resumia a: extremamente indisciplinada.

O primeiro ano na docência foi muito marcante e difícil. Recentemente, ao ler um dos textos de Huberman, me identifiquei com o início do ciclo da carreira docente. Huberman (1992) aponta que esse início pode ser visto como uma sobrevivência ou um “choque de realidade”. Neste último, pode-se perceber a distância entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar, dentre uma série de outras dificuldades.

Eu tinha uma turma de 26 alunos, 2ª série, muitos ainda não alfabetizados, falantes e desrespeitosos. As brigas eram constantes, em um episódio de indisciplina, chorando e nervosa, saí da sala dizendo que não poderia voltar no dia seguinte, acreditando que já não dava conta, questionando tudo o que achava que deveria saber e não sabia! Um copo de água com açúcar e as palavras doces e experientes de uma querida colega me ativeram à realidade. Era alguém que vivia o meu contexto, mas que de fora e com mais experiência me auxiliou, ajudou no momento de aflição, socorreu-me com os alunos e com sugestões de atividades. Foi um ano difícil e marcante, mas tive o respaldo da escola para seguir meu trabalho, passei a entendê-los e ter algum sucesso naquele semestre.

No ano seguinte, assumi uma sala em outra escola municipal, como logo saiu minha efetivação no concurso passei a ter minha sede na EMEB Arthur Natalino Deriggi. Uma escola da periferia da cidade com uma população carente. O contexto era outro, sentia-me mais firme e segura de que nada seria tão pior que o primeiro ano. Era uma segunda série com boa parte dos alunos não alfabetizados. Seguimos com o trabalho de alfabetização e letramento. Foi quando percebi que pouco sabia sobre alfabetização, quanto mais sobre fazer uma sondagem.

A coordenadora foi minha grande formadora nos dois anos que seguirem. Estava presente na minha sala de aula, proporcionava ao grupo formações aprofundadas, principalmente sobre leitura e escrita, auxiliava no planejamento e compartilhava ideias sobre o trabalho a ser desenvolvido. Para Tancredi (2009, p.26), o fato de compartilhar o desenvolvimento do ensino pode se tornar uma fonte de aprendizagem bastante rica, nessa “perspectiva, os professores aprendem com os pares, com a equipe de direção da escola e com outros membros da hierarquia escolar”. Moita (1992, p.115) ressalta que as pessoas não se formam diante do vazio, essa formação “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. O trabalho com essa coordenadora foi edificador, era como se tivesse alguém segurando minha mão e ensinando-me o caminho.

O primeiro choque de realidade parecia converter-se em uma descoberta sobre as potencialidades do fazer docente. A coordenadora, de olhos azuis e presença sutil, não só

auxiliava como fazia junto comigo. Mais do que aprender a fazer sondagens de escrita, pensávamos em como seguir o planejamento, em formar os agrupamentos produtivos e a entender alguns pormenores da alfabetização. Espelho-me muito em sua prática para desenvolver minhas atividades de coordenação hoje em dia, procuro estar realmente junto no fazer docente, pois acredito que a cobrança de um bom trabalho se faz melhor na construção conjunta.

As aprendizagens foram intensas nos primeiros anos da docência. Mas ainda assim, sentia falta de uma formação mais aprofundada para a percepção do que realmente se passava numa sala de aula e a razão das coisas que ocorriam. Fiquei um ano e meio sem estudar, tempo que dediquei à minha filha, à superação de escolher ser “mãe solo” e estar entre amigos. Realizei alguns cursos fornecidos pela Secretaria de Educação de São Carlos, mas ainda não estava satisfeita. Eu precisava de mais! Em 2005, prestei o vestibular para Pedagogia somente na UNESP, de Araraquara, pois o curso da UFSCar era diurno, e ingressei no ano de 2006.

Cursar a Pedagogia já exercendo a docência foi realmente um divisor na minha formação. Guarnieri (2005), aqui minha referência bibliográfica, mas também minha professora e primeira inspiração pessoal para a temática da formação docente, enfoca a ideia de que o processo de aprendizado do professor, consolida-se no próprio exercício da profissão, em que o educador articula o conhecimento teórico-acadêmico e a prática escolar, constituindo sua prática docente e o processo de aprender a ensinar. Esse processo, já iniciado, ia se efetivando, a teoria já não parecia distante da realidade como outrora e a prática seguia mais apoiada em princípios pedagógicos fundamentais.

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 2009, p.22).

Exercer a docência em formação, permitiu essa viagem pelo mar com os saberes que já tinha e que foram se ampliando. O fato de realizar o curso, já atuando na área, permitiu-me uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, assim como adotar uma postura permanentemente reflexiva; o que, para Vaillant e Marcelo (2012, p.56), trata-se de um mecanismo que possibilita “a análise sobre as concepções prévias do ensino. Essas são essenciais na melhoria das capacidades docentes e na aquisição de aprendizagem adequada ao

estudante”. As leituras foram me ajudando a compreender sobre a aprendizagem da docência e as experiências de iniciante que também vivia. No meu caso, sinto que foi proveitoso aliar essas aprendizagens simultaneamente ao meu desenvolvimento profissional como docente. Mesmo na graduação, considerava a importância de uma formação teórica relacionada à prática e isso já era um primeiro propulsor para a minha indagação sobre a aprendizagem da docência.

As aulas de Filosofia eram encantadoras, proporcionando o entendimento da necessidade de se ouvir os dizeres da criança. As aulas de Psicologia abriram horizontes para a compreensão da infância. Entender as leis que regem a educação e estabelecê-las na prática, compreender mais sobre currículo, explorar as diferentes linguagens na infância e entender sobre gestão e coordenação, também foram pontos cruciais na minha formação, que hoje avalio como superficial naquela época.

Difícil não lembrar das especificidades das crianças, ressaltadas pela professora de estágio, ou tentar entender o como e porquê de Donald Schön não ter entendido Luria, ou ainda não me emocionar com a discussão de Anjos de Barro (um livro sobre crianças especiais, suas famílias e histórias de vida) ou Crianças Invisíveis (um documentário retratando a vulnerabilidade de diferentes infâncias). Foram marcantes as vivências nas aulas de Linguagens em Educação; nossa apresentação sobre literatura foi para as ruas de Araraquara, falamos de literatura no Brasil, por meio de teatro contando um pouco sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato. Enfim, são boas lembranças que compõem um repertório de diferentes e significativas experiências.

De 2006 a 2009, trabalhar todos os dias, viajar para Araraquara, participar das aulas e depois chegar em casa, já perto da meia noite, realmente não era fácil. Muitas vezes, os textos eram lidos no ônibus durante a viagem, em outros dias o sono era imponente, mas eu tinha a certeza de estar num dos melhores cursos de Pedagogia e precisava aproveitar o máximo. Gostaria de ter maior envolvimento acadêmico, com grupos de estudo, por exemplo, mas o momento e as circunstâncias não me permitiram.

Ainda cursando Pedagogia, fui convidada a fazer parte da Coordenação Pedagógica da escola em que estava. Era uma equipe grande de coordenadoras, mas também era uma escola grande, com alguns problemas: corpo docente flutuante e iniciante, alunos com problemas disciplinares e poucos recursos. Foi um trabalho próximo com os professores, sentia a necessidade de acolhê-los, como fui acolhida naquele local; vontade de fazer uma educação diferente daquela dos meus primeiros anos de escolarização. Apesar das dificuldades, era uma equipe forte e unida, a ela sou grata por parte do que tenho me tornado, pude estabelecer laços de amizade, de aprendizagem, de vida, pois eram (e são) pessoas comprometidas com uma

educação de qualidade, dispostas a compartilhar e construir saberes. Nesse contexto, entendo o início formal do meu compromisso na formação de professores e principalmente meu interesse e paixão por essa área.

Para contribuir com o processo formativo do outro, adulto ou criança, estar em constante formação e reflexão é de suma importância. Para Freire (2009, p.23), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento”, portanto um não é sujeito do outro e nem se pode falar da docência sem a discência. Aprender e ensinar são processos intimamente ligados e, a cada dia, eu aprendia mais ao ensinar e ensinava melhor ao aprender.

Já em 2010, após a conclusão do curso de Pedagogia, passei a trabalhar com formação de professores em tecnologias, como formadora do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional). Junto a uma equipe, era responsável pela formação sobre tecnologias no município de São Carlos. Em um novo contexto, agora com professores de toda rede, era como se estivesse em uma sala de alfabetização, mas na área tecnológica, pois havia docentes que pouco sabiam usar programas básicos, quanto mais desenvolver projetos ou aulas, utilizando recursos digitais.

Como coordenadora pedagógica e formadora do ProInfo tinha minhas primeiras experiências em formação de adultos, um grande desafio, pois para Vaillant e Marcelo (2015) a formação e aprendizagem dos adultos exigem que se considere, como ponto de partida, a experiência direta do trabalho; tal experiência pode tanto ajudar na aprendizagem como se apresentar como um obstáculo, dada as características do adulto, suas situações de vida e a possibilidade da mudança de consciência.

Atuei por três anos na Assessoria de Informática. Pude me dedicar a uma área que não esperava, trabalhava com orientação para uso de recursos digitais, jogos e lousa digital. Perceber o avanço das professoras e dos professores na construção de seus arquivos digitais era como comemorar a correção dos primeiros textos dos alunos alfabetizados, em meus primeiros anos de docência. Era festa!!!

Com as trocas de gestões da rede municipal, o programa ficou um pouco de lado. Ao deixar de trabalhar o dia todo com formação de professores, precisava de um emprego no meu período oposto. Foi nesse momento que a escola, onde ocorreu esta pesquisa, me escolheu. Uma escola do município de São Carlos com a proposta pedagógica baseada na Pedagogia de Célestin Freinet. Digo que me escolheu, pois é assim que realmente sinto e senti, foi uma indicação de um pai à direção da escola e, numa entrevista rápida e aconchegante, combinamos que iniciaria o trabalho no dia seguinte. Essa escolha foi crucial. Começaria como auxiliar em uma sala de 5º

ano, com o intuito de aprender os conteúdos da série e vivenciar a prática pedagógica da escola, junto a uma professora experiente. Essa professora experiente, hoje amiga e parceira de sala, mesmo pequena no tamanho, sempre grande em sua generosidade de partilhar conhecimento, é uma das participantes desta pesquisa. Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), essa interação é positiva, pois professores experientes têm a construção de um conhecimento situado favorecido pela experiência e tendem a apresentar maiores conhecimentos sobre os alunos, seja sobre suas habilidades cognitivas, os estilos de aprendizagem ou as características pessoais.

No ano seguinte, passei a lecionar para uma turma de 5º ano. Os princípios da Pedagogia Freinet ficaram cada vez mais claros em meu fazer docente e também na vida, pois se trata de uma educação pensada e praticada pela e para vida! Aí se firma minha raiz da indagação: se antes era sobre a aprendizagem da docência, então ela se afina para tentar entender a essa aprendizagem numa perspectiva mais específica, a de professores experientes na Pedagogia Freinet.

Concomitantemente, na rede municipal, voltei ao trabalho na escola, primeiro como coordenadora na EMEB Carmine Botta e, num outro momento, na EMEB Antônio Stella Moruzzi, em sala de aula, como apoio e substituição, depois na coordenação novamente. Pude trabalhar diretamente em sala com professoras espetaculares; conhecer e vivenciar as ações de êxito de uma comunidade de aprendizagem, participar de tertúlias literárias e grupo interativo. Era mais um momento de constante formação, mesmo já com mais de dez anos de docência. Para Huberman (1992), isso pode corresponder à fase de diversificação da carreira, na qual, de modo implícito, ocorre a busca por novos desafios como resposta ao receio de se manter na rotina.

Em 2013, além de atuar na rede pública e particular, ingressei no PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) pela UFSCar. Mais uma vez, coloquei-me no papel de formadora de mim mesma, junto à equipe, para ser formadora dos professores de outros municípios. Foram três anos de trabalho com uma equipe incrível e com um público realmente comprometido com educação de qualidade. Era a universidade possibilitando o diálogo entre a teoria e a prática, mais uma vez em meu caminho. Trabalhei em São Paulo com o eixo de Língua Portuguesa e já em São Carlos com a Matemática, Ciências da Natureza, da Sociedade e Arte.

Em 2016, nasceu minha segunda filha; entreguei-me, mais uma vez, à exclusividade desses primeiros momentos, afastei-me do serviço público e deixei o PNAIC.

Ao voltar da licença-maternidade, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica na escola em que atuo e, como já disse, é meu campo de pesquisa. Atualmente, além dessa função, leciono no 5º ano. Sinto-me plenamente realizada no desenvolvimento do trabalho

pedagógico com meus alunos, mas também empolgada com o planejamento de formações junto aos professores. Mesmo num contexto de docentes mais experientes, ter a formação continuada como uma de minhas responsabilidades, me agrada e motiva, não como especialista, mas visando “propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.58).

Em agosto de 2018, ingressei como mentora no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. Um programa em que professores experientes, os mentores, acompanhavam professores iniciantes na carreira docente, os PIs. No contexto de formação docente, o PHM surgiu como uma retomada dos estudos. Entendo que, tanto meu papel de coordenadora, como de professora experiente contribuíram para a construção de um novo papel: o de mentora. Porém, houve algo mais específico: o contato e a interação on-line eram diferentes daquele contato olho a olho. Foi um grande exercício de escuta e empatia, buscando compreender o contexto de trabalho das PIs, suas necessidades de formação, a compreensão sobre os conteúdos, os alunos, a aprendizagem, dentre uma infinidade de pormenores, a fim de promover uma relação de parceria e trabalho efetivo.

Para Massetto (2018), no processo de mentoria é possível destacar o envolvimento de diferentes sujeitos, em etapas diferentes da carreira, mas envolvidos em um contexto comum, possibilitando a aprendizagem e construção de diferentes tipos de conhecimentos. Para Reali, Tancredi, Mizukami (2008) esse processo de mentoria não é apenas uma “assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional”; ou seja, pode ser enriquecedor tanto para a prática do professor iniciante como ao experiente.

No início de 2019, ingressei no Mestrado, uma vontade presente desde a graduação, mas inviável naquela época. Como projeto de pesquisa procurei alinhar minhas indagações sobre a construção da identidade docente e a formação na Pedagogia Freinet. As disciplinas cursadas, as orientações recebidas, as discussões em grupo foram de extrema relevância, não só para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, mas também para minha formação como um todo, para ampliação de horizontes, pensamentos, críticas e aprendizagens, possibilitando uma percepção mais clara relativas à formação docente e à aprendizagem da docência, ampliando meus conhecimentos sobre o assunto.

Vejo aqui uma longa caminhada, um caminho traçado, ora espontaneamente e intuitivamente, ora planejado e intencionado, mas em todo ele, há a marcação de uma socialização com o mundo, com as pessoas, fazendo com que essa estrada esteja repleta de pessoas, contextos, situações e aprendizagens. Percebo o quanto a vida é repleta de tantas

peessoas que me serviram como exemplo a ser seguido ou não; é trilhada por tantos caminhos, nem sempre certos ou fáceis e é semeada de tanta esperança. Percebo que, ao longo dessa trajetória docente, tanto os pares de trabalho quanto o estudo sempre estiveram presentes, afinal ninguém se forma sozinho. Por isso, a música de Gonzaguinha se faz presente nessa escrita.

Por meio dessa narrativa, conforme Souza (2008, p. 45), entendo que “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si e sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Aqui me afirmo enquanto profissional docente, que ao rever a trajetória de vida e refletir sobre a prática, perpassou por lembranças da escola e da família, constitutivos da minha identidade, viabilizou a compreensão da importância dos pares no cotidiano do fazer docente e estabeleceu tal pesquisa como essencial para o desenvolvimento profissional. A seguir, apresento a justificativa desta pesquisa, as questões que a norteiam, seus objetivos e organização.

1.2 Trilhas que se encontram: os saberes, a identidade docente e a Pedagogia Freinet.

A trajetória relatada anteriormente, certamente não está posta, assim é a construção da identidade docente! Retomá-la, enquanto docente e pessoa, permite uma nova visita a lugares, novos olhares às pessoas e compreensão do caminho trilhado ou a se trilhar.

Assim como a criança necessita vivenciar experiências significativas em busca de sua autoria, o professor também precisa buscá-las. A partir de novos olhares, um novo caminho pode ser trilhado. Um caminho que tenha como base o percurso do professor, pois é nele que estão as suas questões, mas que possa ser ampliado pela possibilidade que como ser carrega: possibilidade de imaginar, construir e narrar a sua história. (Santos, 2006 p.160).

Na trajetória relatada o trabalho com formação de professores em diferentes contextos, como tecnologias digitais, coordenação pedagógica e mentoria, esteve e está presente no cotidiano escolar e na minha constituição enquanto ser e educadora. Também foi possível vivenciar os princípios da Pedagogia Freinet com a prática de sala de aula e o trabalho com seus eixos. Portanto, o envolvimento com essa pedagogia e o trabalho com formação de professores se destacam como as principais motivações de estudo.

O objetivo dessa pesquisa é compreender os saberes, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente, destacados nas narrativas de professoras experientes e atuantes na Pedagogia Freinet. Como objetivos específicos procura-se identificar as fontes de aprendizagem indicadas pelas professoras experientes e descrever os modos de

aquisição dos saberes.

A questão de pesquisa é: “O que as narrativas de professoras experientes, de uma escola com a proposta pedagógica baseada na Pedagogia Freinet, revelam sobre saberes, processos de aprendizagens da docência e a constituição de sua identidade? Quais os desdobramentos possíveis desses aspectos sobre a atuação docente de tais professoras, nesse contexto?”

O referencial teórico apoia-se sobre aprendizagem da docência, construção da identidade docente e incorporação dos seus saberes. Destaca-se o entendimento sobre a experiência, o professor experiente e suas fases na carreira, fontes de aprendizagem, modos de aquisição e incorporação dos saberes docentes.

Na metodologia optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Coletaram-se os dados por meio de entrevistas, recorrendo-se às narrativas docentes e foram selecionadas três professoras experientes para participarem, em momentos distintos, de uma entrevista semiestruturada.

As participantes da pesquisa são professoras experientes com mais de 30 anos de atuação, sendo a maior parte deles vivenciados em uma única escola e numa prática pedagógica fundamentada na Pedagogia Freinet. Assim, estão inseridas em um contexto específico de trabalho por bastante tempo, compõem a história da escola em que atuam, desde quando iniciaram a docência e os primeiros anos da fundação da instituição; da mesma forma, a escola faz parte de suas histórias.

Essa pesquisa é pertinente no sentido de compreender os saberes destacados e valorizar as vivências e práticas de professores experientes, evidenciar as falas sobre sua formação como docente, revelando e refletindo sobre sua própria constituição, ao longo da trajetória de atuação docente.

Ressalta-se, ainda, sua importância no sentido de elevar e perceber as narrativas acerca da constituição docente, destacar os saberes construídos por professores experientes, assim como compreender seu processo de construção, oferecer subsídios aos cursos de formação inicial ou mesmo continuada, assim como aos professores em início de carreira.

Para tanto, esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles; aqui apresento os objetivos, a questão de pesquisa, minha motivação e trajetória enquanto pessoa, educadora, formadora e pesquisadora.

“A Pedagogia Freinet: o caminho por onde o coração bate bem mais forte” é o segundo capítulo e nele discorro sobre os princípios da Pedagogia Freinet, conceito chave e motivacional na construção da identidade das professoras participantes, tratando sobre os seus princípios,

técnicas e o movimento no Brasil. Apesar de não ser o principal aporte teórico sobre a identidade docente em contexto geral, é um importante referencial destacado pelas participantes.

“Referencial teórico: a bússola para orientar o itinerário” é o terceiro capítulo e trata sobre o que dizem os estudos sobre professores experientes, apresentando uma síntese das pesquisas brasileiras sobre a temática. Aborda também as concepções e ideias dos principais autores sobre experiência, professores experientes, constituição da identidade docente, aprendizagem e saberes da docência. Procura-se expor as principais ideias sobre a carreira, os processos de aprendizagem, a experiência e os saberes do sujeito na construção de sua identidade docente.

O quarto capítulo, “Percurso metodológico: roteiros para o desenvolvimento da pesquisa”, apresenta a metodologia, caracteriza as participantes e o contexto da pesquisa, também relacionados à Pedagogia Freinet. Destaca as estratégias e recursos utilizados, descreve o processo de construção das entrevistas e seus desdobramentos até a análise dos dados.

No último capítulo, “Compartilhando a viagem: a escola como espaço de aprendizagem da docência”, realiza-se uma aproximação entre as referências da literatura aos saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2012), aos processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente emergidos das narrativas das professoras participantes. Para tanto, de acordo com suas falas, apresentam-se referências e relações aos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, relacionando suas fontes de aprendizagem e modos de aquisição.

Nesse capítulo, também identificam-se as fases da carreira docente e destacam-se as aprendizagens do início da docência, o investimento no desenvolvimento profissional e a importância dos pares na construção da identidade docente. Diante dos dados obtidos, procura-se estabelecer relação aos saberes destacados na constituição da identidade docente, como professor experiente, e suas possíveis conexões ao estabelecimento e às dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores e, por último, realizo as considerações finais.

A referência, em cada capítulo, sobre viagem, caminhos, rotas, trilhas, percursos e orientação pode soar como poética, mas se faz como marcação de uma trajetória que não está posta, mas que é construída, procura respostas e também suscita questionamentos. Entende-se a profissão docente como essa viagem, permeada de desafios, idas e vindas, conexões e articulações com pessoas, lugares, ideias e ideais.

2 A PEDAGOGIA FREINET: O CAMINHO POR ONDE BATE, BEM MAIS FORTE, O CORAÇÃO.

“E é tão bonito quando a gente pisa firme
nessas linhas que estão
nas palmas de nossas mãos.
É tão bonito quando a gente vai à vida
nos caminhos onde bate,
bem mais forte o coração.”
Gonzaguinha (1993) - Caminhos do Coração

A Pedagogia Freinet se faz presente e ativa na vida como pesquisadora/professora, igualmente se faz para as três professoras participantes desta pesquisa, todas mulheres, até mesmo não se dissociando da prática da vida e da escola. É a isso mesmo que ela se propõe, a superar a dicotomia entre esses dois elementos.

Essa Pedagogia se apresenta muito mais como um movimento pela renovação e modernização da escola. A proposta pedagógica de Célestin Freinet, nascida na pequena cidade de Bar-sur-Loup, na França, ainda é atual e, para Fortunato (2017, p. 543), persistem pelo mundo educadores que “se reúnem para recuperar seus ensinamentos e demonstrar que seus pressupostos ainda são válidos, e se fazem presentes (ou necessários) no cotidiano escolar”. Para Morais (1997, p.26), Freinet lutou “ousada e apaixonadamente por uma escola diferente, dinâmica, aberta para o grande e insubstituível encontro com a vida, e com o trabalho - sua força motriz, uma escola participante, integrada à família e à comunidade”, criando, assim, uma Pedagogia do Trabalho.

Sob o signo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a Pedagogia Freinet chegou à vida das participantes desta pesquisa, na década de 80, momento em que se dava o declínio da ditadura militar e abertura do quadro político à sociedade. Representava uma forma de educação libertadora, que desaprovava qualquer forma de poder, considerando não ser possível haver educação sem a emancipação social e cultural dos povos, sem acesso à escola e à educação, sem o combate a novas formas de analfabetismo, conforme a Carta da Escola Moderna - votada na Assembleia Geral de Nantes, em 2010.

Desde o início da atividade docente, a Pedagogia Freinet era o chão firme no caminho das participantes, aquilo que as motivava e impulsionava em um momento sócio-histórico como resposta às exigências da sociedade, construindo uma educação democrática e de qualidade, mas também estabelecendo uma prática pedagógica capaz de superar a opressão e autoritarismo. Portanto, não se apresenta apenas como referencial teórico ou contexto de

pesquisa, mas essência na trajetória docente das participantes.

Para firmar os pés nessa rota, antes foi preciso juntar as mãos, pensar, conhecer e discutir coletivamente, buscar parcerias, compreender os princípios dessa pedagogia e colocar em prática as técnicas preconizadas por Célestin Freinet. Na caracterização da escola será descrito esse primeiro contato com a Pedagogia Freinet. Mas, para compreender melhor sobre o autor e suas ideias, que tanto repercutiram na prática docente das participantes da pesquisa, esse capítulo se divide em quatro itens, sendo eles: Freinet e a Escola Moderna, os princípios da Pedagogia Freinet, as Técnicas da Pedagogia Freinet e a Pedagogia Freinet no Brasil.

2.1 Freinet e a Escola Moderna

Célestin Freinet nasceu no sul da França, no ano de 1896. Teve o campo e o pastoreio como marcas na sua infância e adolescência, impressões que também ficam registradas em sua escrita e proposta pedagógica.

Aos 16 anos, ingressou na Escola Normal de Magistério de Nice. Não chegou a assumir a profissão de imediato, pois passou a fazer parte das tropas da Primeira Guerra Mundial, na qual foi gravemente ferido e passou por longo tratamento. Tal convalescença, na verdade, foi sua força motriz para pensar em uma educação libertadora, para além dos muros da sala de aula. Em 1920, ainda com problemas em seus pulmões e pouca intensidade na voz, iniciou seu trabalho e aprendizado como professor na escola Bar-sur-Loup. Ali, definiu o essencial de sua obra, criou a imprensa dentro da escola, a correspondência interescolar e a cooperativa escolar (LEGRAND, 2010).

Sua experiência em uma escola tradicional, as dificuldades com questões pedagógicas e o comprometimento de sua saúde fizeram-no dedicar-se aos estudos para o exame de inspetor, “aparentemente um emprego mais livre, mais arejado pelas saídas rumo às escolas da aldeia, mais variado em suas atividades, e que não o separava do mundo da infância ao qual se tinha afeiçoado” (FREINET, 1979, p. 18, 19).

O autor passou a dedicar-se na leitura de diferentes referenciais com o objetivo de passar no exame, porém tais estudos geraram inquietações e o desejo de transformar a escola.

A sua disposição de espírito orientou-o muito naturalmente para o modo de pensar marxista: leu Marx, Lênin, e, dominado pelo dinamismo de um pensamento em movimento, irá acordando nele lentamente um tremendo poder de iniciativa, que mais tarde irá suscitar tantos entusiasmos e também tantas desconfianças. Mas é o que acontece a todos os inovadores (FREINET, 1975, p.19).

Nesses estudos, segundo Imbernón (2012), também teve contato com Rabelais, Montessori, Claparède, Boved e Rousseau e Pestalozzi, este último baseado na intuição sensível das coisas, restituiu-lhe a confiança, enquanto que com os demais sentiu uma dificuldade em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática concreta. Ávido leitor de autores que faziam crítica à escola tradicional, Freinet leu diferentes pensadores da Escola Nova. Participou de congressos internacionais e passou a ter contato com educadores de sua época, dentre eles destacam-se Ferrière e Decroly. O primeiro ofereceu a base de sua pedagogia com referências sobre os princípios pedagógicos, a partir dele Freinet reconheceu sua paixão pelo ofício de ensinar. O segundo influenciou nos aspectos metodológicos e, mesmo não seguindo-o totalmente, Freinet insistiu na necessidade de espontaneidade dos centros de interesse. Assim, teve sua pedagogia influenciada por obras pedagógicas da sua época e constituiu-se como uma pedagogia forte com potencial para provocar reflexões e para o desenvolvimento de assuntos já revolucionários ao seu tempo.

Célestin Freinet desenvolveu suas técnicas com base na observação dos interesses das crianças e suas vivências, estabelecendo o trabalho como motor que move toda a ação educativa, preconizando a escola vinculada à vida. Assim, Freinet (1979) afirma que essa pedagogia não parte da realidade adulta ou da sistematização da ciência mas, primeiramente, considera a criança tal como é, respeitando seus interesses e especificidades.

O mundo evolui à nossa volta, os guizos deram lugar à barulheira das motos e dos carros; a escola continua a ensinar aos alunos como aprender a atrelar os cavalos, mas já não há cavalos nem arreios nem carruagens... A escola continua a formar condutores de carruagens e são motos, carros e aviões que esses homens terão de manobrar (FREINET; SALENGROS, 1977, p. 12).

Para o autor, a escola permanecia com seus antigos métodos, era clara a importância de modernizá-la, pois não atendia aos interesses das crianças, principalmente por meio dos seus manuais escolares, sendo maior a crítica ao seu uso do que à sua forma. Esses manuais eram impessoais e não consideravam as experiências individuais da comunidade ou do sujeito. Nesse sentido, Sampaio (1989, p.37) afirma que Freinet “questionava sobretudo o valor das chamadas cartilhas, cujos conteúdos nada tinham a ver com a vida das crianças e que, portanto, não traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura”.

Aspirante a uma escola adaptada ao povo, mas principalmente ligada à vida e suas necessidades, segundo Legrand (2010, p. 15), a pedagogia de Freinet “foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como “técnicas de vida”, segundo suas próprias palavras, a

serviço da libertação dos homens”. Nesse sentido, Freinet empreendeu seus esforços para garantir a continuidade dessa vida também na escola. Entendendo suas limitações físicas, aproveitava-se do ar livre para desenvolver seu trabalho com as crianças, subvertia o uso dos materiais didáticos e entendia a pesquisa e construção coletiva como atividades necessárias ao desenvolvimento das crianças.

Já em 1926, conheceu Élise, sua assistente, colaboradora, futura esposa e grande divulgadora de sua obra. Logo editou seu primeiro livro “A imprensa na escola” e pouco tempo depois criou a Cooperativa do Ensino Leigo (CEL) que, segundo Legrand (2010, p.13), “se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação”. Surgiu então uma nova pedagogia que pensava uma escola livre e experimental: a Pedagogia Freinet, que tornou-se conhecida na França e no exterior.

Após a destituição do cargo na escola rural, em 1935 fundou a escola de Vence, que segundo Freinet (1975, p.309) “com a ajuda dos amigos, com os empréstimos a longo prazo e o constante apoio dos pais” foi possível ver a escola de pé, uma escola proletária como haviam pensado.

Conforme Legrand (2010) com a Segunda Guerra Mundial, Freinet foi considerado suspeito perigoso e comunista, mesmo com suas futuras divergências com o partido. Preso e levado a um campo de concentração, dedicou seus esforços para alfabetizar os companheiros de prisão e escrever dois livros: Ensaio de Psicologia Sensível e Educação pelo Trabalho. Após sua liberdade, reabriu a escola de Vence, reativou a Cooperativa CEL, que se transformou no Instituto da Escola Moderna, o ICEM.

O Movimento da Escola Moderna ganhou forças e público sendo que em 1957 foi criado a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, a FIMEM. Mesmo após a morte de Freinet, em 1966, sua pedagogia forte e atual, continuou e continua a ser difundida em forma de cooperativas de professores. Assim, ele se manteve na trincheira da educação até morrer e deixou um movimento de pedagogia difundido por todo o mundo e um legado fundamental na atualidade escolar. Foi um homem que propagou suas ideias em seu próprio movimento, organizou congressos, fundou revistas e cooperativas. Estava comprometido com o seu tempo e além dele. (IMBERNÓN, 2012).

Além de suas contribuições teóricas, Freinet colaborou com propostas para uma mudança na escola. Após a sua morte, a carta da Escola Moderna passou a constituir uma forte base para os movimentos que aderiram à Pedagogia Freinet, sendo baseada em dez princípios:

1. A educação é o desenvolvimento total da pessoa e não uma acumulação de

- conhecimentos, um adestramento ou uma servidão.
2. Opomo-nos a toda doutrinação.
 3. Negamos a ilusão de uma educação suficiente por si própria, uma educação asséptica, à margem das grandes correntes sociais e políticas que a condicionam.
 4. A escola de amanhã será a escola do trabalho.
 5. A escola deve ser centrada na criança. É a criança quem, com nossa ajuda, constrói sua personalidade.
 6. A pesquisa (o tateamento) experimental é a base e a primeira condição do nosso esforço para a modernização e cooperação escolar.
 7. Os educadores que seguem a pedagogia Freinet são responsáveis pela orientação e difusão das ideias cooperativas.
 8. Nosso movimento da Escola Moderna está preocupado em manter relações de cortesia e colaboração com todas as organizações que trabalham no mesmo sentido.
 9. Nos relacionamos com a Administração.
 10. A pedagogia Freinet é, por essência, internacional (IMBERNÓN, 2012, p.25).

Por meio do Movimento da Escola Moderna, a escola deveria se modernizar, ultrapassar métodos desnecessários à realidade da criança. Esse movimento diferenciou-se da Escola Nova, pelo fato de compreender a necessidade de adaptação às necessidades de seu tempo e focar menos no aspecto da novidade. Tratou e trata-se de uma pedagogia empenhada em preparar as crianças para além dos muros da escola, uma escola que prepara pela e para a vida, por meio de técnicas de trabalho, fundamentada em valores universais e considerando a criança como centro da ação educativa, supondo “uma transformação profunda nos processos psicológicos e pedagógicos pregados e impostos pela escolástica” (FREINET & SALENGROS, 1977, p. 28).

Para Legrand (2010), no campo da pedagogia, o caminho da razão e do coração foi aberto por Célestin Freinet. Sabe-se que hoje esse percurso é trilhado por vários seguidores, pois se trata de uma abordagem fundada em princípios universais e em técnicas possíveis de se desenvolver em qualquer espaço. A seguir, serão discutidos os princípios e técnicas que norteiam esse itinerário.

2.2 A Pedagogia Freinet.

A Pedagogia Freinet nasceu como uma pedagogia experimental, pensada e vivida no chão da sala de aula, visando a liberdade aos alunos, assim como a autonomia, a responsabilidade e a consciência social. Para Elias (2017, p. 613 e 614) o fato de ter sido professor, trabalhado com crianças e “ter tropeçado em todos os obstáculos de uma prática escolar difícil, que exige muito trabalho, não impediu Freinet de edificar uma escola prazerosa, onde o coração, a afetividade e as emoções predominassem, onde houvesse alegria e prazer para descobrir e aprender”.

Freinet tornou pública e notória sua pedagogia vivenciada na realidade escolar, tantos outros pensadores da educação não tiveram esse privilégio, Aqui destaca-se os princípios e eixos fundamentais, dessa Pedagogia do Bom Senso, iniciando pelas invariantes pedagógicas, sintetizando as questões sobre a livre expressão e o tateio experimental, discorrendo sobre a educação pelo trabalho e discutindo os eixos que permeiam a prática pedagógica.

Na Pedagogia de Célestin Freinet há princípios entendidos como invariáveis, sinônimo de permanentes e considerados como um “código pedagógico”. Assim, Freinet postulou as Invariantes Pedagógicas, consideradas como pilares de sua proposta e defendidas como atuais, segundo Imbernón (2012). Tais pressupostos, independentemente do período histórico ou local não mudam e devem ser considerados na prática educacional. As 30 invariantes estão estruturadas em três grupos: a natureza da criança, as reações das crianças e as técnicas educativas. Para cada invariante o autor apresentou um teste ao professor, visando a avaliação e reflexão sobre o trabalho. São elas:

1. A natureza da Criança

Invariante nº 1: A criança é da mesma natureza que o adulto.

Invariante nº 2: Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

Invariante nº 3: O comportamento escolar de uma criança é função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

2. As reações da criança

Invariante nº 4: Ninguém gosta de ser comandado autoritariamente, nisso, a criança não é diferente do adulto.

Invariante nº 5: Ninguém gosta de se alinhar, porque se alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa.

Invariante nº 6: Ninguém gosta de se ver obrigado a fazer um determinado trabalho, mesmo que esse trabalho não lhe desagrade particularmente. A coerção paralisa.

Invariante nº 7: Cada um gosta de escolher seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a melhor.

Invariante nº 8: Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como um robô, isto é, agir, dobrar-se a pensamentos que estão inscritos em rotinas que não participa.

Invariante nº 9: É preciso que motivemos o trabalho.

Invariante nº 10: Basta de escolástica.

Invariante nº 10ª: Todo indivíduo quer ter sucesso. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo.

Invariante nº 10 b: Não é o jogo que é natural à criança, mas sim o trabalho.

3. As técnicas educativas

Invariante nº 11: A via natural de aquisição não é, de modo algum, a observação, a explicação e a demonstração, processo essencial da Escola, mas sim o tateamento experimental, processo natural e universal.

Invariante nº 12: A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida e preciosa, exceto quando integrada no tateamento experimental, que é quando está verdadeiramente a serviço da vida.

Invariante nº 13: As aquisições não são feitas, como às vezes se acredita,

mediante o estudo das regras e das leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiro essas regras e leis, na língua, na arte, na matemática, nas ciências, é colocar o carro na frente dos bois.

Invariante nº 14: A inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, como ensina a escolástica, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo.

Invariante nº 15: A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que age, fora da realidade viva, mediante palavras e ideias fixadas pela memória.

Invariante nº 16: A criança não gosta de ouvir uma aula ex-cathedra.

Invariante nº 17: A criança não se cansa de fazer um trabalho que está na linha de sua vida, que lhe é, por assim dizer, funcional.

Invariante nº 18: Ninguém, criança ou adulto, gosta de controles e de sanções, que sempre são considerados como uma ofensa à dignidade, sobretudo quando exercidos em público.

Invariante nº 19: As notas e classificações constituem sempre um erro.

Invariante nº 20: Fale o menos possível.

Invariante nº 21: A criança não gosta do trabalho de rebanho ao qual o indivíduo tem que se sujeitar. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade cooperativa.

Invariante nº 22: A ordem e a disciplina são necessárias na classe.

Invariante nº 23: As punições são sempre um erro. São humilhantes para todos e nunca atingem o objetivo desejado. São, quando muito, uma solução ruim.

Invariante nº 24: A vida nova da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar, pelos usuários, incluindo o professor.

Invariante nº 25: A sobrecarga das aulas é sempre um erro pedagógico.

Invariante nº 26: A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduzem ao anonimato dos professores e dos alunos; por este fato é sempre um erro e um entrave.

Invariante nº 27: A democracia de amanhã se prepara com a democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Invariante nº 28: Só se pode educar com dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar seus professores é uma das primeiras condições para a renovação da escola.

Invariante nº 29: A oposição da reação pedagógica, elemento da reação social e política, é também um invariante com o qual teremos que infelizmente contar, sem estar em nós a possibilidade de evitá-la ou modificá-la..

Invariante nº 30: Finalmente um invariante que justifica todos os nossos tateios e autentica nossa ação: é a esperança otimista na vida (SAMPAIO, 1989).

Ao definir as invariantes pedagógicas o autor entendeu que constituem uma base firme e fornecem repertório importante para evitar riscos, erros e decepções, pois possibilitam ao educador uma reflexão sobre seu domínio dos obstáculos, avaliação sobre sua capacidade e planejamento para superá-los e compreendê-los, assim como o entendimento necessário à caminhada na luta por uma escola moderna, mais livre e humana.

As invariantes pedagógicas fazem indicações tanto a questões da prática, como psicológicas, pedagógicas, técnicas e sociais, discuti-las uma a uma não é a intenção dessa pesquisa, mas conhecê-las é um importante passo para compreender o contexto da prática

pedagógica em que estão inseridas as participantes e também a Pedagogia Freinet.

De acordo com as invariantes é possível perceber uma distinção da escola tradicional também no que se refere à avaliação, pois deve ser entendida pela qualidade do esforço produzido e não pelo resultado formal. Nesse sentido, para Freinet (1973, p. 139) a avaliação é partilhada, “não deve ser feita somente pelo professor, devido aos riscos humanos de parcialidade, arbitrariedade e enganos. Os próprios alunos devem colaborar na sua própria avaliação no seio da comunidade escolar”.

Destaca-se também, nessas invariantes e ao longo de toda obra de Freinet, o tateio experimental e expressão livre. Ambos são princípios importantes para a aprendizagem do sujeito, pois o tateio é a forma natural para o conhecimento e a expressão livre é o modo do sujeito exprimir-se e imprimir-se, sem regras autoritárias ou não compartilhadas.

A partir do tateio e tentativa experimental as crianças passam a desenvolver experiências significativas e podem avançar patamares tanto no progresso científico, como na aprendizagem, transformando tais vivências em técnicas de vida. Nesse caminho de construção, a validação da livre expressão, como elemento distintivo e crítico, descrito por Célestin Freinet em seu método natural, é de suma importância. Ainda sobre a livre expressão, na obra “O Itinerário de Célestin Freinet”, Élise afirma que a mesma “facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (FREINET, 1979, p. 31).

Em um momento de roda inicial, prática importante na rotina pedagógica freinetiana, no qual as crianças são estimuladas a compartilhar suas novidades, em um propício espaço de livre expressão e desenvolvimento da oralidade, ótimas colocações e questionamentos podem surgir. Quando uma criança conta, por exemplo, que em sua viagem à praia viu um peixe morto e, imediatamente, outro aluno questiona se o mesmo poderia ter morrido afogado, manifesta-se a possibilidade de trabalho pedagógico, pelo viés e interesse das crianças. Surge assim, uma oportunidade advinda da experiência vivida pela criança, compartilhada livremente com os demais e que pode levar a inúmeras novas descobertas e registros.

Com tal exemplo evidencia-se a importante relação entre o tateio experimental, a livre expressão e o desenvolvimento do conhecimento. Para viabilizar esse conjunto de relações é crucial transformar a educação científica de um caráter informativo para transformador e criativo, validando a escuta ativa, propiciando ambientes e momentos em que a criança sintasse segura para expressar-se livremente, seja pela oralidade, corporeidade, desenho ou por diferentes registros.

Nesse contexto, o ambiente escolar precisa oportunizar que a criança expresse de forma

livre, seus pensamentos e vivências, aquilo que sente e descobre, seja por meio do desenho, escritas livres, trabalhos manuais, expressão corporal, entre outros, de modo que possa transformar seu conhecimento e, conseqüentemente, sua própria realidade. O professor tem um papel importante no estabelecimento de conexões entre o que a criança conhece e também descobre, as crianças têm muito a perguntar, mas também muito a dizer e, quando motivadas e instigadas, podem fazer novas descobertas. Segundo Freinet (1979, p.138) “é preciso, na aprendizagem, associar sempre ‘teoria experimental’ e ‘prática experimental’, uma sempre levando à outra” e é nessa pesquisa experimental que se empregam com sucesso os métodos naturais de aprendizagem.

Para Freinet esse processo de tateamento é universal e geral e a livre expressão é a própria manifestação da vida, podem caminhar juntos e permear outros princípios e técnicas. Sampaio (1989, p.25) afirma que “as crianças com as quais Freinet trabalhava tinham liberdade para escrever suas ideias da forma que desejassem e ainda eram estimuladas a imprimir o próprio texto”. Todos trabalhavam coletivamente para realizar a correção do texto, um texto livre que fazia sentido e era a própria motivação dos alunos, poderia advir de uma novidade ou de uma aula passeio, também chamada de aula das descobertas. Juntas, as crianças, tateavam na escrita e na produção de um documento de autoria coletiva, que, por sua vez, se transformava no jornal de textos livres e era distribuído.

Com uma filosofia da educação traçada pelo materialismo histórico-dialético, Freinet mostrou-se revolucionário para a época. Propôs uma dinâmica escolar firmada e viabilizada pelo trabalho, entendendo que dele advém todas as aquisições do homem, o exemplo anterior, com o texto livre, deixa claro esse processo. Não se refere ao trabalho como uma ocupação, mas sim ao atendimento das necessidades básicas do sujeito, visando dar sentido ao objetivo de sua atividade, promover a autonomia e permitir a satisfação em sua realização. Para tanto, a criança deve ser considerada como centro do processo de aprendizagem e construtora de sua própria personalidade, no seio da comunidade, a instrução passiva precisa ser superada e as adequações precisam emergir da base, não de arbitrariedades.

A educação pelo trabalho preconizada por Freinet não se caracteriza pela mera utilização de materiais ou instrumentos manuais. Na verdade, sua força motriz é a necessidade de ser, de produzir algo, não somente pelo produto, pois não é um preparo para produção da riqueza social, mas pela garantia do entusiasmo, da organização, da expressão no desenvolvimento da atividade. A criança quer trabalhar, da mesma forma quer se alimentar, ela quer conhecer, experimentar e criar. O mesmo alimento que se oferece preparado, o indivíduo tem a capacidade de procurar, elaborar e preparar, também a criança deverá conquistar seu

alimento e o fará pelo trabalho, trabalhará de modo eficaz para se instruir, aperfeiçoar e crescer (FREINET, 1974b).

Para desenvolver esse trabalho com as crianças Freinet considera importantes eixos, dentre eles destaca-se, conforme sintetizado por Elias (1997): a cooperação, a afetividade, a comunicação e a documentação.

Essa cooperação pode ser compreendida não apenas nas relações entre aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno, mas também na organização administrativa e funcional como um todo. O próprio autor assume que “não faria progresso algum se estivesse sozinho numa ilha deserta” e ainda adverte que não fiquemos cada qual em sua ilha. Assim, o trabalho em equipe é fundamental para todos os participantes de uma escola que pretende ser moderna (FREINET & SALENGROS, 1977, p.60).

A cooperação é um eixo bastante presente no desenvolvimento das técnicas pedagógicas de Freinet e é entendida “como forma de construção social do conhecimento”, sendo um modo de interação entre os alunos e entre alunos e professores, desde que haja uma relação que a viabilize (ELIAS, 1997, p. 40).

A afetividade deve estar relacionada às pessoas, também deve ser relativa ao trabalho e à dinâmica, pois é o elo entre as pessoas e o objeto de conhecimento. Para o autor, há na criança e no adulto um ser de inspiração, portanto a afetividade é elemento próprio da sua pedagogia. O mestre não pode ser um “sem coração”, ao contrário, em sua prática pedagógica esse coração deve bater de maneira forte e sensível, acolhendo as crianças, exercitando-as a analisar e compartilhar seus pensamentos e sonhos. Ainda, Freinet (1977b, p. 301) aconselha: “peguem na contrapartida da escolástica sem coração. Restituam a gentileza e a sensibilidade aos vossos contatos com a criança, tereis assim acesso a um mundo novo”.

Assim como o conhecimento, a comunicação e a socialização são consideradas fundamentais na escola. A comunicação dá sentido social ao trabalho, de forma ampla, torna os alunos orgulhosos de suas conquistas e visa partilhar o conhecimento com os demais, seja por meio de painéis, jornais, aulas conferências, onde as crianças podem compartilhar suas pesquisas e conhecimentos com outras turmas, teatros ou tantas outras formas de expressão livre.

Por sua vez, a documentação é o registro dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, das atividades pedagógicas, do cotidiano escolar, para Freinet (1974b) “a sede de conhecimento exige e supõe a necessidade de se satisfazer na fonte clara e pura da documentação”. A criança tem sede desse conhecimento, não se trata de beber a água por ela, mas de oferecer as melhores condições.

Pensamos que é muito mais inteligente colocarmo-nos resoluto e unicamente em face do instinto e da necessidade, mas procurar a água clara e pura, oferecê-la em taças atraentes, ou trazê-la por canalizações a toda a prova, a fim de que a criança beba até a saciedade, segundo as suas necessidades naturais, sem superexcitação nem perversão, a fim de que continue a reaparecer, com a mesma franca intensidade, a mesma necessidade de beber na fonte clara do conhecimento (FREINET, 1974, p.199).

Aliada à documentação meios práticos de investigação e pesquisa podem ser lançados às crianças, sejam eles fichas, jornais anteriores, fotografias, livros, enciclopédias ou dicionários, entrevistas, lupas, dentre outros, permitindo que o conhecimento possa extrapolar aqueles previstos nos manuais escolares. O livro da vida e os álbuns escolares são alguns exemplos das documentações realizadas em sala de aula, através das técnicas, como veremos.

Todos esses princípios podem ser interpretados inicialmente como uma alternativa à desordem, quando na verdade a disciplina e a ordem estão na ordem inversa de uma organização perfeita, pois cada um trabalha em seu ritmo, segundo suas possibilidades. É preciso, portanto, a organização diante da diversidade, pois a disciplina não é imposta, mas resultado do trabalho. Nesse contexto, a tarefa dos professores não deveria estar ligada ao agrado dos poderosos, mas ao interesse e motivação dos alunos, residida na formação de cidadãos conscientes, inseridos numa proposta de escola ativa, conscientizadora de seus alunos sobre o papel que podem exercer no processo de transformação social. Para tanto, Freinet propõe algumas técnicas que serão abordadas a seguir.

2.3 Técnicas da Pedagogia Freinet.

A Pedagogia Freinet fundamenta-se em um conjunto de princípios e técnicas que permitem alterar a atmosfera da sala de aula, assim como o “comportamento do professor, e tornam possível este espírito de libertação e de formação que é a própria razão de ser” das inovações (FREINET & SALENGROS, 1977, p. 46).

Por meio das técnicas, segundo Imbernón (2012, p.30), a criatividade deve ser desenvolvida, e para tanto deve-se “opinar, discutir, manipular, trabalhar, pesquisar e criticar a realidade sob uma perspectiva de transformação social”. Tão importantes quanto as técnicas, são os princípios, já discutidos, que as norteiam: a cooperação que se trata de um transversal em todas elas, assim como a afetividade, socialização/comunicação e documentação.

Para Elias (2017, p.613), Freinet, à frente da sua época, se antecipou com técnicas “construídas a partir de suas investigações e de seu imaginário, num trabalho de globalização

de cunho político” e possui seguidores que a utilizam com sucesso, em sala de aula, pois foi nela concebida. As técnicas são frutos dos próprios tateios do autor e os princípios de sua pedagogia refletem uma postura clara de um homem diante da vida. Destacam-se algumas delas nesse item, principalmente as que mais apareceram nos dados dessa pesquisa.

A reunião inicial é a primeira atividade de todos os dias. Nela a criança e o professor falam sobre os sentimentos, acontecimento da vida ou da escola, organizam e compartilham o plano de trabalho, uma espécie de combinado sobre o que será desenvolvido ao longo do dia, da semana ou do projeto. Após o desenvolvimento dos trabalhos, permeados pelos princípios já discutidos e por meio de outras técnicas, é realizada a reunião final, um momento de avaliação, permitindo que os membros se expressem em relação às situações vivenciadas, ao desenvolvimento do trabalho ou mesmo manifestem propostas para o dia ou semana seguintes.

Todas essas discussões, percepções e atividades são registradas no livro da vida: uma marca e um registro da vida. Pode ser feito pelos alunos ou pela professora e visa valorizar a organização do pensamento e da linguagem, documentar os trabalhos desenvolvidos, registrar os ausentes e ocorrências e exaltar as atividades das crianças, sejam elas em forma de desenho ou escrita. No livro da vida são conservados os melhores desenhos e textos livres e se “destacará numa gaveta de honra por baixo da estante onde serão expostos os sucessos materiais” (FREINET, 1973, p. 50).

Após a reunião inicial, as crianças seguem para diferentes ateliês e desenvolvem o combinado no plano de trabalho. A motivação é grande, a autonomia e o senso de responsabilidade desenvolvidos para cumprir o estabelecido também são, pois referem-se aos complexos de interesse. Fortunato e Cunha (2017, p.559) evidenciam a fala de Rosa Maria Whitaker Sampaio, em uma conversa sobre Célestin Freinet, ressaltando que “as atividades realizadas devem ser organizadas segundo os desejos e necessidades dos alunos, para, assim, agirem livremente, construindo seu próprio conhecimento”.

Nesses ateliês diferentes técnicas podem ser utilizadas. Os fichários, por exemplo, documentais, de palavras ou autocorretivos, visam o desenvolvimento de diferentes atividades dos alunos, pode estar relacionado a determinada disciplina ou assunto e, dentre uma gama de opções, as crianças escolhem por qual começar. Os ficheiros autocorretivos visam ainda um autocontrole e senso de honestidade para que a correção seja feita não apenas como cópia, mas como momento de aprendizado. Sua originalidade se dá pelo fato de permitir ao aluno o desenvolvimento do trabalho em seu próprio ritmo. Os fichários ou ficheiros são documentações móveis ao alcance das crianças, foi “decerto por este motivo que se acabou com os manuais escolares, como manuais, sendo o seu conteúdo selecionado e o que se escolheu

recortado e colado nas fichas”, procedimento que originaria a criação da biblioteca de trabalho (FREINET, 1976, p.71).

Já o jornal-mural, para Freinet (1979) funciona como o termômetro da comunidade escolar na qual a criança se insere, pois nele são indicadas críticas, felicitações ou propostas. As discussões são feitas em reunião cooperativa, visando procurar soluções, caminhos ou mesmo tomada de consciência em prol da própria comunidade. Trata-se de um exame crítico e construtivo da vida da classe e após algum tempo de prática

os alunos demonstram, nesta autocrítica, lealdade e sobretudo uma coragem surpreendente. A própria camaradagem só muito relativamente está em jogo. Se são leais, sinceros e bons, podem criticar-se e, no entanto, continuarem excelentes camaradas (FREINET, 1973, p. 95).

Uma técnica que merece destaque é a aula-passeio que, ainda bastante atual, pode ser o pretexto para determinado assunto, a finalização de um conteúdo ou mesmo uma forma de ligar a vida à sala de aula. Ela é a chave inicial da Pedagogia Freinet. Quando inicia sua prática, devido à dificuldade em sala de aula fechada e à atração das crianças pelo que estava lá fora, Freinet procura caminhos e surge a ideia da aula passeio, que se constituía e como uma tábua de salvação. Inicialmente, na aula-passeio, acontecia a observação dos trabalhadores, da vila, da natureza e assim permitia-se que a vida entrasse pela sala.

Depois de tanta euforia, a leitura obrigatória parecia não fazer sentido aos pequenos, porém quando a escrita do relato dos alunos é registrada na lousa, todos se reconhecem, a atmosfera vai se transformando e as disciplinas passam a conversar entre si e o mundo. O nascimento do texto livre, a partir da aula passeio e pelo uso da tipografia, restabelece um circuito natural, até então interrompido pela escolástica, pois se apresenta como um documento autêntico e socializado. Tinha sido “descoberto um processo normal e natural da cultura; a observação, o pensamento, a expressão natural tornavam-se texto perfeito” (FREINET, 1976, p. 25).

Para o registro desses textos, nasce a ideia da imprensa escolar, evidência clara da posição central da criança na Pedagogia Freinet. As crianças escreviam textos e imprimiam aos pais e comunidade, socializando um trabalho cooperativo da turma. Para Sampaio (1989) o que as crianças realizavam “era o reflexo de suas próprias emoções, pois não imprimiam textos escritos por adultos e sim escritos por elas mesmas, numa total inter-relação entre a criança e o meio, entre o meio e a criança. Havia uma plena reciprocidade”. Assim ainda é: a imprensa permite a amplitude da função social da escrita como forma de comunicação. Para Legrand

(2010, p. 28) “a imprensa é a técnica por excelência, é ela que melhor materializa o pensamento e a comunicação escrita”.

Da imprensa surgiam os álbuns e o jornal escolar. Os álbuns podem ser considerados como registros de pesquisas, passeios, receitas, histórias e outros, podendo ser enviados aos correspondentes aos pais ou outras salas. O jornal escolar, editado cooperativamente pela turma, pode conter os textos livres, as novidades, textos coletivos e ilustrações com diferentes técnicas com xilógrafos ou limógrafos, por exemplo. Ou seja, pode compor uma série de trabalhos desenvolvidos pelos alunos por determinado tempo e pode ser vendido para compor um fundo à turma, seja para a compra de materiais ou outros itens combinados coletivamente.

A aula conferência também é uma forma de estabelecer a comunicação na escola, por meio dela a criança ou um grupo de alunos apresenta aos demais um determinado assunto, podendo receber ou não a ajuda do professor. A ideia principal é que o conhecimento seja compartilhado e que haja respeito pela diversidade, pois cada um é capaz de produzir conhecimentos diferentes (FREINET, 1973).

A comunicação pode ocorrer por diferentes meios, a correspondência é um deles. Pode ser feita com outras escolas ou cidades, compartilhando vivências, criações, receitas, presentes entre outras coisas, criando laços afetivos nesse processo. Para Freinet (1976, p.128) a correspondência sempre teve um lugar de destaque, foi ela que deu à aula o dinamismo, tanto no que se referia às criações destinadas aos correspondentes quanto àquilo que recebiam, além disso auxiliou na tomada de consciência da originalidade da escola e percepção do espaço de fala que ocupavam.

Outras técnicas também são propostas na Pedagogia Freinet elas visam a modificação estrutural da organização assim como a alteração das relações pedagógicas. Para Legrand (2010, p.16) “estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares tornar-se-ão instrumentos primordiais de uma revolução pedagógica”. A aula-passeio, o texto livre, a imprensa e a correspondência foram as primeiras técnicas a compor a Pedagogia Freinet. Interligadas entre si, é possível perceber os princípios da cooperação, documentação e comunicação no desenvolvimento dessas técnicas, sendo importante também a afetividade, seja com o objeto de conhecimento, seja na interação com os demais na sua construção ou socialização.

Não pretendendo ser um método, as técnicas criadas por Freinet visam facilitar o progresso da educação e do trabalho pedagógico, não são postas ou imutáveis, visto que podem ser generalizadas e adequadas às diferentes realidades e são resultado de um ensaio experimental desenvolvido ao longo de muitos anos. Tais fatores ainda lhe conferem o caráter

de atual e “é necessário analisar e potencializar experiências atuais de técnicas Freinet e reler seus livros, que são um alicerce para continuar lutando a fim de renovar e melhorar a educação” (IMBERNÓN, 2012, p. 119).

2.4 A Pedagogia Freinet no Brasil.

A Pedagogia Freinet chega ao Brasil na década de 70, no período mais duro do regime militar, com o propósito de estabelecer relações externas na educação. Assim chega ao nível universitário com Michel Launay, educador francês que ministrou cursos na Universidade de São Paulo e, segundo Sampaio (1989, p. 111), “semeou em terra fértil, pois as pessoas que tiveram contato com ele, aqui no Brasil, souberam multiplicar seus ensinamentos”.

Embora tenha ingressado no Brasil, pelo nível de pós-graduação, Cavalcanti (2006) afirma que a Pedagogia Freinet não ficou no plano do debate, mas chegou até a base do ensino, em escolas particulares e da rede pública de ensino. Destacam-se a difusão e prática de algumas adeptas à essa pedagogia: Maria Lúcia Santos, Maria Inêz Cavaliere Cabral, Rosa Maria Sampaio, Flaviana Granzotto e Rute Joffily. Em poucos anos, a Pedagogia Freinet foi difundida pelo país. Vale destacar que, no final da década de 70 essa pedagogia passa a ser conhecida e discutida nos contextos de trabalho das participantes da pesquisa e os nomes, aqui citados, têm grande importância e contribuição.

No ano de 1988, conforme Munhoz e Prado (2021) foi realizado um encontro em Florianópolis, organizado por Flaviana Granzotto, considerado um importante momento para a articulação do movimento em nível nacional, contou com a participação de mais de 300 educadores, dentre eles, duas das participantes desta pesquisa.

Os encontros continuaram ocorrendo no Brasil, principalmente regionalizados, e

a cada dois anos, os grupos regionais se reúnem pelo menos uma vez por ano para organizarem encontros nacionais que no Brasil recebem o nome de ENEF (Encontro Nacional Freinet), lembrando que suas edições revezam com a RIDEF (Reunião Internacional de Educadores Freinet) desde 1968, quando tiveram início, ocorrendo em países europeus, africanos, asiáticos e americanos (MAGRI; DE BARROS; BUSCARIOLO, 2021, p.13).

Em 2020 a RIDEF seria no Canadá, mas devido à situação de pandemia imposta pelo Coronavírus, não foi possível.

Apenas dois grupos do Brasil são filiados à FIMEM, responsável pela organização bienal da RIDEF e outras ações importantes ao Movimento da Escola Moderna. Esses grupos

possuem direito ao voto nas decisões do movimento internacional, são eles: o MEMNN (Movimento da Escola Moderna Norte Nordeste) e a REPEF (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet). Este último, criado em 2011, é composto, em sua maioria, por educadores da região sudeste.

Para Sampaio (1989, p.172) há grupos espalhados pelo Brasil, pois há dificuldade de se centralizar a pedagogia em um grupo nacional devido à dimensão do país, sugerindo portanto a criação de grupos regionais que se comuniquem, pois “o importante não é o tamanho do grupo, mas a forma de trabalho desenvolvido durante os encontros, que é diferente da de qualquer outro grupo de estudos”. A autora ainda ressalta três critérios importantes para se criar um grupo desses, os mesmos necessários para se reconhecer uma classe Freinet: ser um grupo de trabalho cooperativo, produzir o jornal do grupo e realizar a correspondência intergrupala.

Mesmo em grupos isolados que continuam a produzir e partilhar práticas relacionadas à pedagogia Freinet, a comunidade brasileira procura estabelecer relações com outros países, conforme o princípio da cooperação da própria pedagogia. Nesse sentido, visando estreitar essas relações,

os educadores brasileiros construíram laços com os movimentos de países da América Latina como Chile, Colômbia, Uruguai e México. Assim, no ano de 2011, deu-se início à REMFA, Rede de Movimentos Freinet da América que possibilitou o estabelecimento de parcerias considerando as questões socioculturais que temos (MAGRI; DE BARROS; BUSCARIOLO, 2021, p.73).

Embora a Pedagogia Freinet ainda gere como frutos trabalhos isolados pelo Brasil, ela é a base do trabalho de educadores e grupos comprometidos com os princípios da Escola Moderna.

Assim como a Pedagogia Freinet surgiu na sala de aula, também esses trabalhos dão potência ao movimento e valorizam a produção docente, viabilizando suas práticas e falas. É nesse contexto que esta pesquisa visa integrar-se, pois diz respeito aos saberes e processos de aprendizagens de professoras experientes que possuem a vida e o coração pulsantes na Pedagogia Freinet.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: A BÚSSOLA PARA ORIENTAR O ITINERÁRIO.

Este capítulo trata do professor experiente e a construção da sua identidade ao longo da trajetória docente, procurando relacionar como são incorporados seus saberes, como se dá seu processo de aprendizagem e se compõe a sua experiência. Para tanto, fundamenta-se na literatura sobre a temática e na pesquisa, em repositórios brasileiros de teses e dissertações, com o termo “professores experientes”.

No contexto educacional brasileiro, as pesquisas voltadas aos saberes dos professores experientes e seus processos de aprendizagem da docência geralmente são associadas ao suporte para professores iniciantes na carreira ou a egressos dos cursos de licenciatura, tratando mais da relação com o iniciante e menos sobre a constituição da sua identidade. Consoante, Cruz (2019), ao realizar um levantamento sobre professores experientes, ressalta-se que ainda exista uma pequena exploração sobre os modos de se acessar os saberes desses docentes e os fatores que os influenciam.

Sabendo-se dessa lacuna sobre a identidade e os saberes de professores experientes, nessa pesquisa realizou-se um breve levantamento sobre a temática, em dois repositórios brasileiros de teses e dissertação, e aproximação sobre as ideias relacionadas à literatura brasileira. Optou-se pela pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, usando o termo “professores experientes”, com o objetivo de obter estudos que pudessem agregar informações sobre a temática abordada, ampliando e fornecendo um cenário atual sobre o campo de estudo.

Assim, aqui serão pontuados os resultados dessas pesquisas e apresentadas contribuições de diferentes autores, esclarecendo o que se entende sobre professor experiente, seus saberes docentes, os processos de aprendizagens da docência e a constituição da identidade docente. Porém, para tratar do professor experiente, antes é preciso ressaltar o que seria essa experiência, sendo importante elucidar as percepções de alguns autores que corroboram a concepção que se tem sobre o termo e sua relação com a aprendizagem da docência.

Esse capítulo subdivide-se em quatro itens: o primeiro trata a experiência e a aprendizagem da docência, o segundo apresenta aspectos sobre a carreira e a constituição da identidade docente, o terceiro dedica-se aos processos de aprendizagem do professor e a incorporação dos saberes docentes e o último apresenta um breve panorama da pesquisa sobre professores experientes no Brasil, de acordo com os repositórios citados acima.

3.1 A experiência e a aprendizagem da docência.

Mesmo em face de escassa exploração acadêmica sobre professores experientes, de um modo mais amplo destaca-se, aqui, alguns esclarecimentos sobre o que se entende por esse professor experiente, buscando compreender efetivamente o foco deste estudo. Porém, para tratar do professor experiente, antes é preciso ressaltar o que seria essa experiência, destarte é importante esclarecer as percepções de alguns autores que corroboram a concepção que se tem sobre o termo.

Sucintamente, o dicionário Michaelis (online) define a palavra “experiente” como “aquele que revela experiência ou conhecimento do assunto”. Do mesmo modo, o Dicionário Aurélio define “experiente” como “que, ou quem tem experiência”. Sobre a experiência, ambos os dicionários apresentam diversos significados, mas chamam atenção, a esse trabalho, expressões como: “práticas da vida”, “conhecimento que se obtém na prática ou com dados fornecidos pela própria vida” ou, ainda, “habilidade resultante do exercício contínuo de uma profissão”. Tais expressões atraem a atenção nesta pesquisa, visto que se compreende que uma das fontes de aprendizagens do docente possa provir das experiências ao longo de sua trajetória de vida.

Para Freinet (1973, p. 185), as experiências marcam os pensamentos e os desejos. Ao definir as invariantes pedagógicas, postuladas e constituídas com uma base sólida, o autor entende que, ao sujeito, “a via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência”, sendo o tateamento uma conduta natural e universal. Também nesse sentido, segundo Cortella (2017, p.88), os empiristas tratavam da “importância da percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência, possibilitando a descoberta de leis estáveis da natureza”.

Rodgers (2002), sustentando-se na compreensão de reflexão para John Dewey (1938), resgata a noção de que não há uma experiência sem que haja interação com o outro, com o material ou mesmo com o mundo. Assim, por meio da interação, podemos mudar o mundo e também sermos mudados por ele, sendo necessário, para tanto, estar atento à qualidade da experiência. Assim, a ressignificação da experiência visando aumentar o seu significado, ocorre no processo de reflexão, conduzindo o sujeito de uma experiência para outra, possibilitando uma compreensão mais global sobre as possíveis relações estabelecidas com outras experiências e oportunizando a produção de novos conhecimentos.

O sujeito constrói sua chamada bagagem experiencial, acumulando marcas, sejam elas relacionadas aos aspectos intelectuais ou afetivos. O que se percebe até aqui é que não se trata apenas de investimentos em diferentes tipos de experiência, mas sim de uma “qualidade da

experiência por que se passa” (DEWEY, 1979, p.16). Há que se pensar no caráter dessas experiências, de modo que possa compor significativamente a identidade do sujeito, aqui compreendida como a do professor.

A experiência é considerada como uma importante fonte de aprendizagem aos professores, porém, não a única. Por outro lado, pode ser tanto positiva como um obstáculo; para evitar este último caminho, Marcelo e Vaillant (2018) evidenciam características fundamentais, como: a necessidade das experiências serem contínuas, facilitando o desenvolvimento cognitivo, pessoal e ético; a promoção da interação, promovendo uma conexão entre as experiências e crenças pessoais e, finalmente; a reflexão, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre suas vivências, estabeleçam causas e consequências sobre as ações e compreendam as complexidades do ser professor.

Marcelo e Vaillant (2018) ao tratarem da aprendizagem da experiência, na perspectiva de Kolb (1984), ressaltam que a mesma pode ser definida como um processo sobre o qual um novo conhecimento é produzido por meio da transformação da experiência. Nessa perspectiva, por meio da experiência e da reflexão partilhadas que geram novos conhecimentos, saberes são mobilizados e a identidade docente vai se constituindo, o que é essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Tardif (2011, p.51) determina que, no decorrer do processo de aprendizado da docência, professores encontram-se “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar”. Ainda na análise deste trabalho, tratar-se-á de outras fontes de aprendizagens do docente, além dos saberes da experiência na perspectiva desse autor, mas neste momento, ao tratar da experiência e considerá-la como uma fundamentação do saber, tem-se um alicerce da prática e da competência da profissionalização, visto que tal experiência pode ser condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais.

Ainda, segundo o autor, no caso de professores experientes, há uma imagem relacionada ao prático reflexivo, o “modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideias” (TARDIF, 2014, p. 197).

Embora esses processos reflexivos sejam, em geral, internos e subjetivos, o contexto de atuação dos sujeitos tem bastante relevância. Tancredi (2009, p.24) afirma que o processo de constituição docente é complexo e vai além do aprender a ensinar, “envolve atuar em um contexto específico, com projetos específicos e num grupo de pessoas que compartilham (ao menos deveriam compartilhar) objetivos e um projeto de escola”. Para a autora, esse processo

é contínuo e se dá no coletivo.

Marcelo e Vaillant (2009) destacam cinco importantes e comuns características de professores que possuem êxito em suas práticas: estão comprometidos tanto com os estudantes como com suas aprendizagens; conhecem a matéria e sabem bem como ensiná-la; são responsáveis pela gestão da aprendizagem; refletem sobre suas práticas e aprendem com a experiência; além de serem integrantes de uma comunidade de aprendizagem. Tais características estão relacionadas à própria aprendizagem da docência, ou seja, à compreensão do docente sobre o que precisa saber e o que necessita saber fazer para ensinar os alunos, considerando o contexto de atuação e os aspectos gerais da profissão.

Grossman et al. (2001) oferece contribuições para promover e investigar comunidades de aprendizagem. Para a autora são várias as razões para se manter e cultivar uma comunidade de prática de professores, dentre elas destaca-se a oportunidade de aprendizado do professor, o enriquecimento das possibilidades de aprendizado para o aluno, o trabalho em conjunto em prol de objetivos comuns, superando as tensões ao considerar os saberes individuais, mas elevando a sabedoria do coletivo.

Uma Comunidade de Prática de Professores, para Grossman et al. (2000) baseia-se em importantes dimensões. A formação de uma identidade em grupo trata-se da primeira delas, a qual tem como premissa o fato de que algumas pessoas sabem determinadas coisas que outras não sabem, e vice-versa, porém, o conhecimento coletivo tende a exceder o de qualquer indivíduo. Em uma segunda dimensão, tem-se as diferenças entre participantes reconhecidas e compreendidas, possibilitando a transformação do olhar sobre elas. A negociação de tensões estabelecidas é outra dimensão e com a maturidade do grupo, estabelece a negociação sobre o foco da comunidade. Nessas dimensões, há o reconhecimento de que, tanto a aprendizagem do aluno, quanto a aprendizagem do professor, devem estar fundamentalmente interligadas, pois seus membros também são aprendizes. Entende-se a disposição, por parte de seus integrantes, em assumir responsabilidade pelo crescimento e desenvolvimento de seus membros, individual e coletivamente, como uma quarta dimensão.

Claro que um modelo de comunidade profissional de professores pode não funcionar para outras, mas é importante compreender que essa comunidade está diretamente relacionada à própria construção da identidade do professor, pois incidirá sobre a identidade pessoal e profissional. O trabalho, nessa perspectiva, exige novas formas de participação social e a principal responsabilidade é a aprendizagem de outros professores, pois para que a escola se torne um local interessante aos alunos também o deve ser para os adultos (GROSSMAN et al., 2001).

Nesse sentido, a identidade docente não se constitui de modo solitário, mas acontece em comunidade, um terreno fértil para a aprendizagem e lugar privilegiado para a construção do conhecimento, oferecendo a possibilidade de transformação individual do professor, mas também do contexto social em que atua. O desenvolvimento profissional pode estabelecer-se diante de uma comunidade profissional de professores, o que exige envolvimento de seus membros no trabalho intelectual e social, estabelece novas formas de pensar e raciocinar coletivamente, bem como novas formas de interação interpessoal.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) destacam que aprender a ensinar, assim como a ser professor, em uma perspectiva profissional, tratam-se de processos contínuos e distintos, que acontecem ao longo da vida, não se limitando aos espaços formais e tradicionais de formação. Portanto, não se trata apenas daquilo que o professor carrega em si apenas em sua trajetória formal de escolaridade, mas também de suas experiências pessoais, familiares e não formais e, para além disso, refere-se à amplitude de sua capacidade de refletir sobre suas vivências, saberes e práticas, tornando-se mais autônomo em relação à sua profissão e também experiente.

Salienta-se, portanto, a reflexão tanto sobre como determinada experiência possibilitou, ao docente, novas experiências movidas pelos princípios da continuidade e da interação, quanto sobre a forma como a mesma o transformou e o transforma ao longo da vida, refletindo no mundo que o rodeia. Entende-se que cada sujeito passará por esse processo de modos diferentes, assim, ainda que duas pessoas enfrentem um mesmo tipo de fato ou acontecimento, a experiência tende a ser diferente e está relacionada a sua reflexão. Nesse sentido, o saber da experiência não se separa do indivíduo, ele é “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

A profissão docente sempre foi complexa por se tratar de um fenômeno social. Para Imbernón (2010, p.79), “as experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal”. Desse modo, compreender sua constituição da identidade e o processo de desenvolvimento profissional é de fundamental importância.

O desenvolvimento da identidade profissional docente trata-se de um elemento importante no processo de formação de professores, visto que pode estar relacionado a uma tomada de consciência e uma reflexão, sejam elas sobre o modo como os futuros docentes se “veem como professores, ou sobre o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e econômico em que ela se inscreve” (FLORES, 2015, p. 144).

Marcelo e Vaillant (2015) destacam que, seja nas versões mais antigas ou mais atuais,

a definição desse desenvolvimento profissional docente é a consideração de estabelecimento de um processo, tanto individual como coletivo, que se realiza pelas mais diversas experiências, sejam elas relacionadas a contextos formais ou informais e contextualizadas com o ambiente escolar. Ainda para o autor, o desenvolvimento profissional docente está bastante relacionado aos contextos, sejam eles espaciais ou temporais. Nesse sentido, o tempo de trabalho pode relacionar-se à postura do sujeito, assim como o ambiente de trabalho e suas condições podem influenciar esse desenvolvimento profissional.

Conclui-se que tal desenvolvimento é intencional, visto que não se dá no imprevisto, é progressivo, pois acompanha o docente ao longo de toda carreira e também é sistêmico, já que não abarca tão somente sua individualidade, mas é marcado pelo contexto organizacional, cultural e social da escola.

Percebe-se, assim, o quanto esse processo de desenvolvimento profissional é igualmente complexo e importante aos docentes. Por meio dele, a identidade docente vai se constituindo em constante evolução de interpretação das experiências, exigindo forte engajamento e tomada de consciência sobre estas últimas. Assim o professor vai crescendo profissionalmente, também por meio da reflexão, visto que, partindo de uma experiência, o sujeito pode refletir sobre a mesma e rever suas ações.

É importante pensar critérios sobre essa reflexão, considerando-a como um processo de atribuição de significado, um modo de pensar sistemático e disciplinado, que deve ocorrer na interação com a comunidade e exigir atitudes que valorizem o crescimento individual e intelectual de si e dos demais. Esse processo de reflexão ocorre por meio de ciclos de reflexões, os quais têm por base a experiência e as práticas profissionais, seguidas por uma busca de informações para que se possa ter a reflexão sobre determinado dilema ou desafio e formulação de hipóteses, a fim de se chegar a uma ação informada, provocadora de um novo ciclo reflexivo (REALI; REYES, 2009).

O professor reflexivo é concebido a partir dos enfoques da teoria e da reflexão coletiva, pretendendo superar a visão do praticismo, Schon (2007, p.34), destaca o conhecimento na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação, sendo esta última uma imediata significação para a ação, em que “o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos”.

Wenger (2001) argumenta que a aprendizagem supõe uma estreita interação entre a experiência e a competência. Pelo seu poder transformador, a aprendizagem é considerada, pelo autor, como uma experiência de identidade. A grande diferença que ele aponta reside no fato de que a aprendizagem modifica o sujeito, alterando também a capacidade de participar,

pertencer e negociar significados. Essa capacidade está configurada socialmente na relação com a prática, a comunidade, a reflexão coletiva e no próprio estabelecimento de significado, formando a identidade de cada pessoa. A experiência a que o autor se refere não está relacionada apenas à acumulação de informação, mas a um processo de identidade no qual o sujeito converte-se em determinada pessoa ou, de modo inverso, evita convergir-se em determinado professor.

Nesse sentido, a compreensão da formação da identidade docente torna-se essencial para se conceber aquilo que significa ser professor, assim como perceber os caminhos possíveis nesse processo de constituição. Entende-se, portanto, que até se constituir como um professor experiente e mesmo depois disso, o profissional da educação vive diferentes experiências que fazem parte de sua identidade.

Assim, há um conjunto de contribuições sobre a experiência e o modo como a mesma pode afetar os indivíduos, compreendidos nesta pesquisa como professores. Reconhece-se tal experiência como contínua, viabilizada por meio da interação, mas também relacionada a uma qualidade e mesmo disponibilidade ou receptividade do sujeito diante das múltiplas demandas que lhe exigem a ativação e construção de saberes em sua aprendizagem da docência. Essas experiências compõem os processos de aprendizagem da docência e também corroboram com a constituição da identidade do professor, portanto, compete pensar sobre como afeta e compõe a sua identidade docente.

3.2 A carreira e constituição da identidade docente

A identidade docente é fruto da interação entre diversos fatores e saberes, como aqueles vinculados à sua socialização primária ou secundária, relaciona-se às experiências vividas pelo professor e deve ser entendida como um processo contínuo que não apresenta linearidade, mas ocorre ao longo da vida, nos mais diferentes espaços de formação e socialização, sendo eles, a família, a escola, a própria sociedade, entre outros.

Dessa forma, para Sachs (2001, apud FLORES, 2015), os professores, mediados por sua experiência, seja na escola, fora dela ou mesmo diante de seus valores e crenças sobre o que é ser professor, constituem sua identidade docente. Do mesmo modo, na perspectiva de Day (2014), tal identidade é formada por interações entre diferentes dimensões, sendo elas a profissional, a situada ou socialmente localizada e a pessoal, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida; também é constituída apenas por aspectos técnicos, mas também emocionais sobre si mesma e os papéis desempenhados.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54), a identidade docente é uma construção social “marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida”.

Para Imbernón (2010), essa identidade é considerada como um conjunto de traços que distinguem algo e confirmam o que se é, permeiam-se aí as experiências vividas e permitidas. Além disso, também está relacionada ao desenvolvimento profissional. Este, por sua vez, é definido como um investimento em busca de aperfeiçoamento da prática profissional, tanto nos aspectos laborais, como na compreensão de si, no desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico. Nesse contexto, Nóvoa (1992b, p.16) também afirma que a identidade docente

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras 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 [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Essa identidade docente, para Marcelo e Vaillant (2009), refere-se à forma como os professores vivenciam seu trabalho de modo bastante subjetivo, porém, é composta de sub-identidades que se relacionam e se dão de maneira evolutiva por meio da interpretação e reinterpretção das suas experiências. Essa identidade não se dá no isolamento, mas se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou o contexto. Assim, ela está relacionada tanto à experiência pessoal quanto a seu papel reconhecido em determinado contexto ou sociedade. Trata-se de um fenômeno relacional, que não é fixo ou findo, assim como o seu desenvolvimento profissional, portanto, surge da necessidade de investir em experiências de qualidade e formações que possibilitem a reflexão e transformação constante da prática em seu contexto de atuação.

Guarnieri (2005) enfoca a ideia de que o processo de aprendizado do professor, consolida-se no próprio exercício da profissão, no qual o educador articula o conhecimento teórico-acadêmico e a prática escolar, constituindo sua prática docente e o processo de aprender a ensinar, ou seja, tal aprendizado consolida-se na experiência e compõe a identidade docente. Essa identidade proporciona um quadro de referências aos docentes, a fim de que possam construir suas próprias ideias sobre o ser e o fazer docente, ao longo da sua trajetória

profissional.

Para Huberman (1992), o docente passa por diferentes fases em sua carreira, sendo um processo complexo e não apenas uma série de acontecimentos. Nessa acepção, no desenvolvimento de suas experiências e ao longo da vida, o professor vai se tornando experiente, também vai reconstruindo saberes já existentes e adquirindo novos conhecimentos, tornando contínuos a constituição de sua identidade docente e o processo de ensinar e aprender. O autor apresenta cinco fases distintas sobre o ciclo de vida profissional docente, influenciadas por eventos pessoais, contextuais e profissionais, sendo cada uma delas marcada por diferentes necessidades, responsabilidades e distintos desafios. De modo geral, essas fases são:

- Entrada na carreira (1-3 anos de carreira): caracteriza-se pela fase da sobrevivência e descoberta, sendo a primeira relacionada ao choque com a realidade e a segunda traduzida pelo entusiasmo desse período.
- Fase de estabilização (4-6 anos de carreira): caracteriza-se como uma etapa de consolidação pedagógica, marcada pelo comprometimento com a carreira docente e acentuação da liberdade profissional, em face do crescente sentimento de segurança e competência.
- Fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos de carreira): caracteriza-se pela possibilidade de experimentação e diversificação, seja em relação à sua própria sala de aula, à participação da equipe pedagógica ou aspectos educacionais mais amplos, assim como a novos desafios. Também pode ser considerada uma fase de questionamentos, gerando uma crise.
- Fase da serenidade ou conservantismo (25-35 anos de carreira): caracteriza-se como uma etapa de serenidade, marcada pela aceitação, mas também afastamento afetivo do aluno, ou ainda como uma fase de conservadorismo, marcada por uma maior resistência e queixas sistemáticas.
- Fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35-40 anos de carreira): caracteriza-se por uma tomada de postura positiva em relação ao desinvestimento profissional, marcada por uma centralização da atenção do docente a aspectos que não são relacionados à escola. Vale ressaltar que docentes podem caminhar para essa fase, ainda no período de desenvolvimento de sua carreira, visto que por algum motivo não tenham atingido seus objetivos.

Para o autor é bastante difícil tratar sobre o ciclo de vida profissional buscando retirar classificações prontas ou desfechos certos e errados. Essa distinção de fases no desenvolvimento profissional não pretende afirmar que todos educadores passem pelas mesmas

fases nos mesmos momentos ou tenham as mesmas experiências. Na verdade, fatores variados tendem a influenciar a carreira docente e “para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 1992, p.38).

Percebe-se, portanto que, ao longo da carreira docente, necessidades diferentes vão se permeando, assim, ressalta-se que a identidade docente se constitui ao longo da vida do sujeito em seu desenvolvimento profissional, por meio da associação de suas experiências e novos conhecimentos relacionados a diferentes aspectos de sua vida.

Contudo, seria apenas o tempo de profissão o indicador suficiente para que um professor se torne experiente?

A literatura referente à formação de professores, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), destaca a existência de diferentes fases carreira docente, já tratadas aqui, cada qual “com características e problemáticas próprias, o que nos leva a considerar que futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes apresentam competências profissionais distintas”. Desse modo, reforça-se a importância de compreender o processo de construção de identidade da docência, os saberes necessários para se tornar um professor experiente e a forma como tais saberes são construídos, tônica que conduz esse trabalho.

O professor passa a se conhecer melhor e entender seus limites, com o passar dos anos, mas não apenas isso. Para Tardif e Raymond (2000), tal conhecimento torna o docente mais flexível, possibilita um domínio progressivo das diferentes situações cotidianas; tais competências, assim como outras que o qualificam como experiente, são adquiridas sim, com o tempo, mas também com as experiências vivenciadas. A experiência possibilita uma retomada crítica dos saberes já adquiridos, também os filtra e permite um processo de validação por meio do seu julgamento e avaliação.

Destaca-se, aqui, que não são apenas os anos na profissão ou a fase em que o professor se encontra na carreira os grandes diferenciadores para se considerar um professor experiente, mas sim sua relação com os saberes e comprometimento com o seu desenvolvimento profissional na constituição de sua identidade docente, por meio de suas reflexões e experiências ao longo da carreira. Tais saberes, na perspectiva de Tardif (2014, p.32), são elementos da constituição da prática docente, são plurais “brotam da experiência e são por elas validados”, emergem dos diferentes processos de aprendizagem e também compõem a identidade docente.

3.3 Os processos de aprendizagem da docência e a incorporação dos saberes docentes.

Com o transcorrer dos anos, o professor passa a se conhecer melhor e entender seus limites. Mas além disso, para Tardif e Raymond (2000), tal conhecimento torna o docente mais flexível, possibilita um domínio progressivo das diferentes situações cotidianas e tais competências, assim como outras que o qualificam como experiente, são adquiridas sim, com o tempo, mas também com as experiências vivenciadas.

Para Tardif (2012, p. 11), o saber do professor está diretamente relacionado à sua identidade, sendo muito complexo separá-lo do contexto de trabalho ou de outras realidades às quais pertence. Nesse aspecto, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha em alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

A relação dos professores com esses saberes está na integração de diferentes saberes. O saber da formação profissional refere-se a um conjunto de saberes transmitidos por instituições de formação de professores, são produzidos pelas ciências da educação e incorporados à prática docente. A esse saber, integram-se os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos nos cursos de formação de professores, emergindo de uma tradição cultural produtora de saberes. Os saberes curriculares estão relacionados aos programas escolares, referindo-se a “discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p.38).

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares incorporam-se à prática docente sem necessariamente terem sido legitimados por ela. Esses saberes situam-se numa posição de exterioridade sobre a prática do professor. São saberes científicos e pedagógicos que não provêm da prática profissional, assim, essa relação de exterioridade tem uma tendência a desvalorizar a formação profissional e a comparar os docentes com técnicos e executores responsáveis por transmitir saberes.

Tardif (2012) indica que diante da impossibilidade de exercer o controle de seus saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, a classe docente procura produzir saberes que possibilitem a compreensão e domínio da sua prática. São os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu contexto, surgindo da experiência e validados por ela. Esses saberes se integram à prática e não são como os demais; na verdade são formados por todos os demais, sendo, na perspectiva do autor, um núcleo vital do saber docente.

Esse saber experiencial possui características bastante específicas. Está ligado às funções dos professores e sua utilização está atrelada com a devida adequação a elas e ao

contexto de trabalho. Ele é interativo, sincrético e plural, relaciona-se a um grande repertório de conhecimentos, construídos e utilizados segundo diversos tipos de raciocínio, sendo assim, complexo. É um saber aberto que possibilita a integração de novas experiências e conhecimentos, mas pouco formalizado. Trata-se de um saber temporal e evolutivo que implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão, além de ser social e construído. Ao mesmo tempo em que é relativo à personalidade do professor, sendo às vezes complexo diferenciar aquilo que um professor sabe daquilo que ele é e faz, também é existencial e heterogêneo, mobilizando conhecimentos em diferentes momentos, seja por sua história de vida, sua carreira ou mesmo sua experiência de trabalho (TARDIF, 2012).

Tardif (2014, p.32) destaca que o saber profissional conflui entre várias fontes de saberes; destaca-se o entendimento sobre esse saber: além de plural e advindo da experiência do sujeito, ele é social porque é partilhado com um grupo, está ligado a um sistema que o legitima, trabalha-se com sujeitos e não objetos em si e é adquirido, de modo contextualizado, à sua socialização profissional. Considera-se que tais saberes podem ser pessoais dos professores, provenientes da formação escolar ou formação para o magistério, relacionados a programas e livros ou ainda, resultado de sua experiência na profissão.

Tardif (2014, p.32), destaca que o saber profissional conflui entre várias fontes de saberes; compreende-se que esse saber, além de plural e advindo da experiência do sujeito, é social porque é partilhado com um grupo, está ligado a um sistema que o legitima, se trabalha com sujeitos e não objetos em si e é adquirido, de modo contextualizado, à sua socialização profissional.

Considera-se que tais saberes podem ser pessoais dos professores, provenientes da formação escolar ou formação para o magistério, relacionados a programas e livros ou ainda, resultado de sua experiência na profissão. Tais saberes e suas fontes estarão relacionados na discussão dos dados da pesquisa, a fim de que se possa identificar a forma como se constitui a identidade do docente.

Os saberes docentes que fundamentam o ensino estão relacionados às diferentes fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Destacam-se, a seguir, tais saberes, na perspectiva do autor.

Os saberes pessoais dos professores constituem a família, o ambiente de vida e toda a educação em seu sentido amplo como principais fontes sociais de aquisição, sendo integrados ao trabalho docente pela socialização primária e pela história de vida.

Entende-se que os saberes pessoais dos professores decorrem de suas crenças e aprendizagens adquiridas ainda na família ou em outros contextos de sua socialização, sendo

que o tempo de aprendizagem do professor não seria apenas aquele referente ao tempo de sala de aula, mas também à sua existência pessoal. De outro modo, tais saberes isolados não permitiriam a representação do saber profissional.

Os saberes provenientes da formação escolar anterior, de modo mais específico, integram-se ao trabalho docente via formação e socialização pré-profissional, sendo que são adquiridos desde a escola primária, passando pela escolarização secundária ou ainda depois disto. O professor é o profissional que mais possui uma socialização prévia e intensa com a própria profissão, pois mesmo antes de iniciar a escolarização formal para o exercício do Magistério, teve longos anos de convívio com diferentes professores, criando experiências escolares de diferentes naturezas e estabelecendo suas primeiras crenças acerca do ensino e da aprendizagem.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios ou ainda nos cursos realizados ao longo da carreira. Tais saberes acabam por se integrar ao trabalho docente tanto pela própria formação quanto pela socialização profissional nas instituições de formação de professores. Aí há a integração dos saberes disciplinares e da formação profissional que emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes, ainda que numa relação de exterioridade.

O autor destaca também os saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no ambiente escolar, os mesmos se integram ao trabalho docente, tendo como fonte de aquisição a própria utilização dos programas, apostilas, livros e exercícios, realizando as adaptações para o desenvolvimento das tarefas.

Por fim, temos os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Estes, têm como fontes sociais de aquisição tanto a prática do ofício na escola e na sala de aula, como a experiência dos pares, entre outros. Também se integram ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

O saber experiencial está ligado às funções dos professores e, mesmo pouco formalizado caracteriza-se por ser heterogêneo, aberto e plural, prático e interativo, existencial e personalizado, temporal e social. Pode-se dizer que são um conjunto de saberes, são formados por todos os demais, sendo redimensionados. Não necessariamente são adquiridos nas instituições de formação ou pelo currículo, mas se expressam por meio de um “saber-ser” ou “saber-fazer”, sendo validado pelo trabalho cotidiano. Entende-se o reconhecimento desses saberes da prática cotidiana e da experiência vivida como condição básica para a afirmação de uma profissionalidade docente.

Esses saberes são caracterizados pelo que Tardif (2012) chama de sincretismo, visto que

não se trata de pensar em uma unidade teoria diante de todo um conjunto de conhecimentos, concepções, intenções e atitudes dos professores, muito menos pensá-los conforme o modelo aplicacionista da racionalidade técnica. Porém, trata-se de compreender que os saberes dos professores exigem uma capacidade de uso e relação, no dia-a-dia, de saberes complexos, construídos e utilizados por diferentes tipos de raciocínio,

Sabe-se que parte importante, referente à competência profissional do docente, tem sua origem na própria história de vida e na sua trajetória. Os saberes docentes não são inatos, na verdade são produzidos pela socialização, ou seja, pelas relações dos indivíduos na família, nos diferentes grupos de amigos ou de trabalho, na escola e outros espaços que o permitem interagir com os outros e consigo mesmo. Portanto, a trajetória pessoal é muito importante para a construção dos saberes docentes. Assim, no intuito de compreender tais saberes e identificá-los, este trabalho recorre ao uso das narrativas docentes, visto que,

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.238).

Observa-se, assim, que a identidade docente evolui e se desenvolve, seja no âmbito pessoal ou profissional, tratando-se de um fenômeno relacional que inclui compromisso e disposição para a apropriação de diferentes saberes, os quais são bastante plurais. Todo esse processo está relacionado a uma historicidade que se revela nos saberes profissionais do professor experiente. Desse modo, a compreensão da formação da identidade docente e da construção de saberes de professores experientes, podem afinar importantes indicativos tanto para a formação inicial quanto para a compreensão do significado sobre ser professor nos dias atuais.

Por fim, para complementar o que a literatura apresenta sobre o professor experiente, a seguir, descreve-se os principais resultados da pesquisa em repositórios brasileiros de teses e dissertações.

3.4 O que dizem as pesquisas sobre professores experientes?

Para se compreender melhor o desenvolvimento das pesquisas sobre professores experientes e sua abrangência da temática, neste trabalho, lança-se mão do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizou-se o termo chave “professores experientes” para desenvolvimento da pesquisa, visto que um dos repositórios gerou mais resultados que o termo “professor experiente”. Realizou-se a pesquisa nos repositórios no mês de julho de 2019, antes da finalização do projeto e novamente no mês de janeiro de 2020, para confirmação de dados.

Escolheu-se as produções por meio da leitura dos resumos das pesquisas encontradas, buscando-se definir aquelas que evidenciassem o professor experiente como assunto. Destacam-se, nessas pesquisas, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) teve uma abrangência de 88 trabalhos, porém, ao se definir o termo restrito ao assunto, nove resultados foram gerados, sendo cinco dissertações e quatro teses; a mais recente de 2019 e a mais antiga com o ano de defesa de 2009. Os dados gerais estão sistematizados no quadro:

Quadro 01 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO
ZIVIERI NETO, Orestes	2009	Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática	TESE	UNESP
COSTA, Bruna Varoto da	2010	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes	DISSERTAÇÃO	UNESP
GOMES, Kátia Diolina	2011	Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas	DISSERTAÇÃO	PUC - SP
LEAL, Paulo Henrique	2011	A educação física no ciclo II do ensino fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente	DISSERTAÇÃO	UFSCar
SOUSA, Rozilene de Moraes	2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	DISSERTAÇÃO	UFMG

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza	2016	Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar	TESE	UNESP
MOURA, Taís Aparecida de	2016	Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental	DISSERTAÇÃO	UNESP
DOURADO, Viviane Carmem de Arruda	2017	Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo" de alfabetização: práticas de professores experientes do 2º ano	TESE	UFPE
CRUZ, Eliana Marques Ribeiro	2019	Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs	TESE	UFSCar

Fonte: elaborado pela autora

Por sua vez, a análise no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de acordo com os mesmos critérios utilizados anteriormente, gerou 78 resultados. Dentre estes, selecionou-se aqueles que continham o termo “professores experientes” ou “professor experiente” como assunto, já que ambos apareceram na pesquisa. O refinamento foi realizado com base na leitura dos resumos, como na pesquisa anterior.

Obteve-se 7 resultados, sendo datado do ano de 2009 o trabalho mais antigo e o mais recente de 2019. Destes resultados, três são teses e quatro são dissertações; dois deles encontram-se na pesquisa realizada pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os dados gerais da pesquisa apresentam-se no quadro a seguir:

Quadro 02 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO
NASCIMENTO-ANDRÉ, Maria Isabel	1995	Como professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes.	DISSERTAÇÃO	UFSCar
MESQUITA, Normandia de Farias	2005	A formação dos professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionalizar?	TESE	UFRN
ZIVIERI NETO, Orestes	2009	Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática.	TESE	UNESP
SOUSA, Rozilene de Moraes	2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na	DISSERTAÇÃO	UFMG

		docência.		
MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza	2016	Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.	TESE	UNESP
SOUZA, Sueli De Oliveira	2017	Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas.	DISSERTAÇÃO	UFMG
SILVA, Danieli Dias da	2018	Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente entre professores iniciantes e professores experientes.	DISSERTAÇÃO	IFSul

Fonte: elaborado pela autora

Listam-se aqui algumas contribuições sobre a temática levantada na pesquisa bibliográfica inicial, nos repositórios de Teses e Dissertações.

Nascimento-André (1995) entende como professores, novatos e experientes, aqueles que compreendem suas ações em sala de aula e justificam suas tomadas de decisão, levantando indícios que possibilitem repensar os processos de formação docente atuantes na Educação Especial. Evidencia que as professoras mostram-se mais preocupadas na adoção e seguimento dos conhecimentos teóricos que possuem, mesmo demonstrando que observam as atitudes de seus alunos para a tomada de decisões. Além disso, entende que os professores novatos recorrem ao seu próprio saber como apoio, enquanto os experientes estão mais ligados ao planejamento ou programas pré-determinados, sugerindo a possibilidade de um trabalho cooperativo.

Mesquita (2015) trabalha com a formação de professores experientes e o papel dos projetos formativos. Não foi possível estabelecer aqui seus objetivos e resultados pois embora tenha surgido no levantamento bibliográfico, não se obteve o acesso ao trabalho, ou mesmo ao resumo.

Zivieri Neto (2009) estuda o levantamento dos conhecimentos de base e ação dos professores, para verificar, em sua trajetória, se o tempo determina mutações em seus afazeres diários e no nível de consciência que esses profissionais têm de sua articulação teórico-prática. Caracteriza o professor experiente a partir de suas fases da carreira docente em sua relação com a experiência diária. Diante da pesquisa, nota-se que o professor experiente não se ajusta com a fase de desinvestimento, conforme Huberman (1992), mas sim com a reinvenção de seu tempo, possibilitando outra perspectiva de formação e conduzindo a uma melhor recolocação profissional.

Nessa acepção, o professor experiente seria aquele que, ao longo de sua carreira, reúne experiências práticas e concebe possibilidades para se refazer, se reconstruir e se formar de modo permanente e contínuo, sendo, por isso, reconhecido por seus pares. Para o autor, as “características do professor experiente indicam que sua constituição é regulada pelo tempo e pelos saberes da experiência, que se fundem com todos os demais saberes e conhecimentos resultantes de sua formação inicial” (ZIVIERI NETO, 2009, p.215).

Costa (2010) investiga na docência de professores de Educação Física, iniciantes e experientes, a mobilização dos saberes, levando em consideração o processo de construção do conhecimento. A autora conclui que as diversas fases da carreira docente estão ligadas à ação pedagógica, principalmente no que concerne ao discurso de sua prática, evidenciando as fontes notáveis de seus saberes.

Ao tratar da manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física, a pesquisadora verifica diferenças em relação à referência de suas fontes de aprendizagem, pois os docentes experientes fizeram mais referências aos “saberes experienciais advindos da socialização profissional, os professores iniciantes mantiveram seu discurso voltado, na maior parte do tempo, para os saberes oriundos da socialização secundária”, sendo esta referente à formação inicial, suas vivências, aprendizagens e convivências nas esferas da escolarização, destacando os saberes curriculares, profissionais e disciplinares (COSTA, 2010, p.121 e 122).

Gomes (2011) verifica se o procedimento de instrução ao sócia pode ou não vir a contribuir para a formação de futuros professores, centrando-se nas características linguístico-discursivas dos textos de instrução e nos elementos constitutivos do trabalho docente. A instrução ao sócia consiste em um procedimento dialético, criando uma situação fictícia na qual o pesquisador, no papel de sócia, supõe substituir o professor; que deve fornecer àquele informações para a atuação, verbalizando sobre sua atividade ao outro. A autora entende a validade do procedimento e que o mesmo pode estabelecer um diálogo promissor entre experiente e iniciante, com o intuito de fortalecer as bases genéricas da atividade docente. Sobre o professor experiente, a autora destaca que o mesmo se redesenha constantemente e a cada dia, readequando e refletindo sobre seu trabalho, de acordo com o contexto que possui, transformando os modos e meios para a sua ação.

Leal (2011), em sua dissertação, busca elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência, a partir da descrição e análise das manifestações de um professor de Educação Física experiente sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos. O autor verifica que os professores têm uma profissão coletiva, mas que ao mesmo tempo, exige

empenho e dedicação pessoal, indicando a necessidade de autonomia e responsabilidade profissional.

O autor ressalta que o professor experiente tende a se caracterizar por suas intencionalidades em relação ao ato educativo, assim, trata-se de um sujeito que possui clareza dos seus objetivos, da mesma forma, mantém um compromisso ético, político e pedagógico com todo o contexto escolar. Visando o aluno, o docente procura as melhores estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens com o mesmo. Para tanto, a riqueza das experiências, o modo como o docente se porta diante destas e o estabelecimento de um processo reflexivo sobre as mesmas, consistem em movimentos cruciais para o desenvolvimento desse tipo de perfil de professor experiente.

Para Sousa (2015, p.48), o professor experiente é este profissional que consegue “mobilizar várias estratégias para a resolução de problemas vinculados à docência porque já pode ter passado por vários e, de alguma forma, permanece armazenado em sua memória como fez”. Além disso, a autora ressalta outro diferencial importante dos professores experientes, que diz respeito ao fato de possuírem um conhecimento organizado e sistematizado, geralmente não apenas focalizado no conteúdo que se ensina, mas também nas ideias mais importantes sobre a disciplina como um todo.

A pesquisadora analisou a inserção do professor iniciante na escola, com o acompanhamento de um professor experiente, investigando como esse egresso constitui sua identidade profissional nos anos iniciais de sua profissão e, dentre os resultados, destacou a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio.

Marcato (2016), analisa os elementos das narrativas de professoras iniciantes e professoras experientes que poderiam apontar para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência. São apontados como princípios a necessidade de o iniciante vivenciar práticas educativas orientadas antes do seu ingresso, a participação no programa de iniciação à docência ligada a um programa ou política que o respalde e a presença de dois docentes experientes, sendo um deles da Educação Especial, exercendo o papel de mentores em dupla colaborativa.

Ao tratar das reflexões de professores iniciantes e experientes, relacionadas com a iniciação da docência e a inclusão escolar, a autora entende que há diferentes fatores que influenciam os docentes, seja a sua regulação da profissão, a gestão que convive ou mesmo as expectativas pessoais, sendo esses, e tantos outros, elementos importantes para compor o processo de desenvolvimento profissional, tornando-o um professor experiente.

Moura (2016), investiga e analisa as práticas de alfabetização realizada por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização. Os resultados demonstraram que o tempo de docência tem influência no encaminhamento da gestão da matéria, porém não é fator determinante na gestão da classe, pois entre as práticas de alfabetização das participantes há mais diferenças, do que semelhanças.

Ao tratar da prática de alfabetização tanto do professor experiente quanto do iniciante, a autora destaca que o professor experiente costuma estar “mais familiarizado com a realidade escolar, tem maior entendimento do que se espera do seu trabalho e, portanto, na maioria das vezes responde de forma mais apropriada e adequada às diferentes situações relacionadas à prática pedagógica” (MOURA, 2016, p.140).

Dourado (2017) analisa as práticas de alfabetização de duas professoras experientes em relação à heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita em suas salas de aula. Os resultados da pesquisa indicaram que as docentes procuravam dar conta da heterogeneidade em suas turmas de modo mais solitário, mobilizando diferentes esquemas de ação para ensinar. Ao caracterizar as práticas de alfabetização de professoras experientes que trabalham com essa fase, entende que os professores constroem o conhecimento na ação, partem não só dos saberes da experiência, mas também de outros saberes, o que, por sua vez, dá ao docente a possibilidade de realizar escolhas mais conscientes.

Souza (2017) busca compreender como se dá o desenvolvimento profissional do professor experiente ao acompanhar o professor iniciante. A autora destaca que o professor, para ser considerado experiente, deve ser um profissional que apresente a mobilidade no agir e que tenha a capacidade de recorrer aos mais diferentes recursos e fontes, a fim de se subsidiar para a proposição de soluções aos desafios existentes. Percebe-se uma importante característica do professor experiente, nem sempre presente aos iniciantes, que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática.

Silva (2018) analisa a construção das relações com o saber entre professores iniciantes e professores experientes, diante de uma formação sobre inclusão digital ministrada por professores em formação inicial, acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação, a professores em formação continuada, os experientes. Os dados revelam que a formação inicial e a continuada podem dialogar e propiciar novos saberes, além da contribuição na formação dos iniciantes e experientes. A autora conclui que o professor experiente precisa estar em constante busca de novos conhecimentos, precisa também de incentivos para se transformar constantemente e poder ir além, necessita de apoio que lhe permita novos olhares, percepções

e conceitos.

Cruz (2019) teve como objetivos principais da sua pesquisa identificar, descrever e analisar quais conhecimentos são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas. Evidencia, em sua pesquisa, a Base do Conhecimento para o Ensino de professores experientes. A construção dessa base é marcada tanto pelos contextos profissionais quanto pelas condições de trabalho, trata-se de um processo contínuo, não linear e marcado por contradições, equilibrando-se entre momentos de acomodação e desestabilização. A autora evidencia também, como forma de aprendizagem da docência e como formação continuada, as contribuições e potencialidades dos diálogos entre professores com tempos distintos de carreira.

Em geral, os estudos sobre tal temática não têm como foco a construção da identidade do professor experiente ou seus saberes de modo mais amplo. Percebe-se, nessas dissertações e teses sobre professores experientes, no Brasil, o destaque de sua relação com o professor iniciante. Tratam-se, em geral, de pesquisas que procuram investigar o início da docência, compreender os saberes necessários para se firmar nessa etapa da carreira e as formas de superação das dificuldades ou angústias nos primeiros anos como professor iniciante, considerando o experiente, parte importante desse processo.

Nessas pesquisas também se percebe uma relação com a base do conhecimento para o ensino, sendo em geral, pesquisas que procuram evidenciar o que o professor sabe sobre o conteúdo, determinada disciplina, a melhor forma de ensinar ou gerenciar o contexto de sala e escola, em contextos ou áreas específicas, como Matemática ou Educação Física.

Diante desses dados, ressalta-se a importância da pesquisa, visto que ainda é pouco explorada a constituição da identidade do professor experiente como um todo, sendo ainda menos sobre o professor experiente constituído em uma prática pedagógica freinetiana, também bastante específica no Brasil. Mesmo em face de escassa exploração acadêmica sobre professores experientes, de um modo mais amplo e buscando compreender efetivamente o foco deste estudo, procurou-se, neste capítulo, estabelecer alguns apontamentos sobre o que se entende por esse professor experiente.

Pode-se entender que a constituição do professor experiente está relacionada à qualidade das experiências vivenciadas e ao seu investimento e comprometimento com o desenvolvimento profissional. Eles se destacam dos professores iniciantes, seja pelo tempo de atuação, pelo reconhecimento de problemas ou situações que passariam despercebidos por um iniciante, pela incorporação de saberes situados, pelas competências profissionais distintas, pelo controle estratégico e intencional do processo de aprendizagem, pelo nível de conhecimento e

agilidade elevados ou por terem construída uma estrutura de conhecimento mais aprofundada e com diferentes conexões. Tais aspectos não surgem naturalmente ou apenas com o passar dos anos, exigem constante comprometimento e dedicação, investimentos e recursos, dentre outros fatores.

Compreender a constituição da identidade docente de um professor experiente, os processos de aprendizagem da docência e a incorporação dos seus saberes não implica apenas no entendimento sobre o tempo de experiência de um professor, pois, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), mais anos de experiência não significam, necessariamente, mais conhecimento. Na verdade, trata-se de saber sobre como eles são construídos ao longo da carreira, quais experiências foram relevantes, o quanto a reflexão esteve presente nesse processo ou quais as fontes de aprendizagens e contextos.

Esse referencial sobre professores experientes, identidade e carreira docente, aprendizagem da docência e saberes docentes estão em estreita relação com a constituição da identidade docente de sujeitos. Esse aprofundamento justifica-se nessa pesquisa, pois a mesma tem como foco a compreensão sobre os saberes, processos de aprendizagem da docência e constituição da identidade docente, considerando as narrativas de professoras experientes e atuantes na pedagogia freinetiana. Da mesma forma, justifica-se o referencial sobre a Pedagogia Freinet, visto que tal pedagogia (norteada por princípios como a cooperação, comunicação/socialização, documentação e afetividade) se fez presente, para as participantes, nesse processo de se tornar experiente.

Como membros da mesma profissão e inseridos num mesmo contexto profissional, as participantes da pesquisa são professoras que se tornaram experientes compartilhando de um senso de valores e identidade que lhe são comuns em alguns aspectos. Compartilham também experiências semelhantes ou as mesmas definições sobre a função e possuem uma linguagem em comum, aspectos estes, construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional em toda a sua carreira.

Diante desse referencial teórico, das narrativas das participantes e dos dados obtidos na pesquisa, discute-se sobre os saberes destacados pelas professoras participantes, seus processos de aprendizagem da docência e constituição da identidade docente, como experientes. Mas antes dessa análise, apresenta-se, no próximo capítulo, os percursos metodológicos, a caracterização da escola e das participantes e as estratégias utilizadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: ROTEIROS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

A pesquisa foi desenvolvida no município de São Carlos-SP, com três professoras experientes e atuantes em uma escola que atende crianças do berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental e cuja proposta pedagógica é baseada nos princípios da Pedagogia Freinet. Visa compreender os saberes, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente, destacados nas narrativas de professoras experientes e atuantes na Pedagogia Freinet. Identificar as fontes de aprendizagem indicadas pelas professoras experientes e descrever os modos de aquisição dos saberes, apresenta-se como objetivo específico.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, dada a iniciativa de retratar a realidade diante do contato preliminar com a temática, o contexto e os sujeitos. André e Gatti (2010, p.04) ressaltam que essa abordagem investigativa se consolidou para “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. Com um enfoque específico, essa análise exploratória e descritiva, conforme Rampazzo (2005), procura caracterizar o fenômeno, expor suas propriedades e possíveis relações, portanto não se faz de forma estruturada ou sistemática.

Para Lüdke e André (1986, p.12), no desenvolvimento da pesquisa qualitativa o foco de atenção refere-se ao significado dado pelas pessoas às coisas e à sua vida, portanto, há nela um esforço em se apreender o modo como os participantes encaram as questões abordadas, assim, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Considerando tal abordagem, a seguir são descritos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, como o planejamento e desenvolvimento das entrevistas, a caracterização das participantes, da escola e sua proposta pedagógica, os estudos em grupo junto aos participantes da linha de pesquisa, as pesquisas bibliográficas, o envio do projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética e a análise dos dados.

4.1 O contexto: a escolha, a escola e as participantes da pesquisa

Nos últimos anos, na prática de sala de aula, na minha atuação com formação de professores e no trabalho com os eixos da Pedagogia Freinet, foi possível vivenciar seus

princípios. Embora já com alguns anos anteriores na docência, percebi num processo contínuo a minha transformação em professora experiente, inserida e atuante num contexto cujas práticas se pautam na Pedagogia Freinet.

Além do papel exercido como pesquisadora, na escola em que se desenvolveu a pesquisa, atuo como professora de um 5º ano e coordenadora pedagógica. Portanto, o envolvimento com essa pedagogia e o trabalho com formação de professores podem ser considerados as primeiras motivações para a pesquisa, com foco principal nos saberes destacados, nos processos de aprendizagem vivenciados e na constituição da identidade docente de professores experientes, ao atuarem de acordo com a Pedagogia Freinet.

A pesquisa contou com a participação de três professoras experientes. Inicialmente, a seleção esteve relacionada ao tempo de experiência na instituição em foco, com o intuito de compreender o processo de formação de professoras experientes, mais especificamente, docentes com mais de 30 anos de atuação, quase que exclusivamente, em uma escola cuja proposta pedagógica fundamenta-se na Pedagogia Freinet.

Nos próximos subitens serão apresentadas a caracterização do ambiente escolar, realizada principalmente com base no Plano de Ensino e a caracterização das participantes, considerando as narrativas das mesmas.

4.1.1 Caracterização da Escola

Trata-se de uma escola particular, localizada nos altos da Vila Nery, próxima a região central da cidade de São Carlos-SP. Foi fundada em 1976 funcionando em uma área de pouco mais de mil metros quadrados, atendendo crianças da Educação Infantil, com idade entre 1 e 6 anos.

Inicialmente o trabalho realizado procurava formar os grupos de alunos de acordo com seus interesses, com ênfase nas atividades espontâneas das crianças. Diante das dificuldades técnicas e, principalmente da pressão das famílias dos alunos, passou-se a realizar a divisão das turmas por idade. Ainda assim havia uma insatisfação e um desafio, por parte da equipe de professores da escola que, segundo Marques (1984, p.59), consistia em “buscar a essência da educação pré-escolar e modificar a escola na sua essência”.

Desde a fundação da escola, o grupo de professores que a compunha visava a uma educação diferenciada, diversa do ensino tradicional e, para tanto, realizava discussões com as famílias e também com os pares. Procurava referências na literatura educacional, principalmente nas ideias de Jean Piaget.

Foi em uma palestra na UFSCar, no ano de 1979, que uma das fundadoras, Carmem Silvia Ramalho Marques, identificada nas narrativas como Silva, teve o primeiro contato com a pedagogia freinetiana. A partir daí, levou à equipe os estudos do livro de Freinet (1969), “Para uma Escola do Povo”, sugerida pelo palestrante Bento Prado Júnior.

O impacto foi grande. Era exatamente isto: - ‘A escola da vida’- adaptada às necessidades de hoje, a serviço da criança no seu dever, da criança real, concreta, verdadeira. Esta escola que deixa de ser um instrumento passivo de transmissão do saber, como querem alguns, para tornar-se um mecanismo vivo de preparo pela e para a vida. Assim a Pedagogia Freinet passou a ser a linha mestra de nossos trabalhos (MARQUES, 1984, p. 60).

A construção da proposta pedagógica fundada na Pedagogia Freinet não se deu de imediato e por completo naquele momento, pois era um desafio conhecer aquela nova teoria e aplicá-la na prática escolar. Com estudos em grupo, participação em encontros, parcerias com outras pessoas e instituições, discussão e reflexão coletiva sobre a prática, os princípios e técnicas, propostos pelo autor, passaram a ser vivenciados dentro da escola e a compor o plano de ensino. As participantes da pesquisa já inseridas na escola nessa ocasião, participaram ativamente da construção e implementação de uma nova proposta pedagógica.

Segundo Mello (1991), a partir dos estudos procurou-se uma forma de estabelecer certa coerência entre a proposta pedagógica e a administrativa. Mesmo nascida como uma escola particular, pretendia-se que todos pudessem ser donos do espaço educacional, assim as proprietárias convidaram os professores para participarem de uma cooperativa. Após discussões, um pouco menos da metade desse grupo aderiu à proposta e, além de suas funções criaram comissões de trabalho para pensar a escola como um todo.

Conforme os registros escolares e antigos diários de sala consultados, no ano de 1983, a escola passou a atender progressivamente turmas do Ensino Fundamental I, iniciando pela 1ª série (atual 2º ano). Ao longo dos anos, a escola foi crescendo e ampliando seu atendimento e espaço físico. Em 1984, mudou seu endereço para um espaço amplo que, apesar de alugado permitiria a construção de novos espaços. Em 1986, passou a ter turmas de 5ª série (atual 6º ano), referentes ao Ensino Fundamental II, sendo que a primeira turma a concluir a 8ª série (atual 9º ano) teve sua formatura no ano de 1989. A partir de 2001, a escola passou a receber crianças do berçário, completando seu quadro de atendimento atual.

A escola atende aproximadamente 400 alunos do berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino. Conta com cerca de 60 colaboradores, entre eles mantenedoras, funcionários e professores. No período da manhã, funciona com salas

do berçário ao 9º ano, enquanto no período da tarde, com turmas do berçário ao 5º ano. Trabalha com o 6º período, uma vez na semana, no período inverso ao regular das crianças, com aulas de Artes, Musicalização e Educação Física.

Conforme o Plano Escolar, principal documento utilizado para a construção desta caracterização, a clientela da escola é composta, em sua maioria, por pais professores universitários ou de outros níveis de ensino, servidores públicos, pequenos empresários, comerciários, bancários, médicos, engenheiros, dentistas e outros. As famílias são participativas e a escola procura manter-se em diálogo constante com elas.

As interações desenvolvidas costumam ser positivas, sejam elas entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e funcionários ou pais e escola. É comum alunos ingressarem na escola ainda bebês e prosseguirem seus estudos até o final do Ensino Fundamental. Da mesma forma, é habitual professores e funcionários desenvolverem suas carreiras ao longo de muitos anos nessa mesma escola.

Atualmente, os alunos contam com uma estrutura física diferenciada, estudam em salas de aulas amplas, brincam em parques arborizados e quadras, dentre outros espaços distribuídos em uma área de aproximadamente 4.500m², com diversas árvores frutíferas. Os alunos auxiliam no cuidado com um viveiro de jabutis, têm contato com as galinhas do galinheiro externo e contribuem com os cuidados da horta.

A escola conta com uma cozinha e refeitório amplos, uma biblioteca equipada com computadores, acervo literário e documentação dos trabalhos pedagógicos. A área administrativa conta com salas de direção e coordenação, secretaria, recepção, almoxarifado, tesouraria e sala dos professores. Possui também, salas de ballet, judô e musicalização, um laboratório de Ciências e uma sala de Artes.

Além dos espaços citados, todos os ambientes da escola podem tornar-se um lugar de aprendizagem. Ao longo de toda área há mesas e bancos espalhados e, muitas vezes, é lá que os trabalhos se desenvolvem ou podem ser expandidos para outros ambientes, como a horta, a sombra de uma árvore, o parque, o entorno do bairro ou uma aula-passeio. Dentre os projetos permanentes destacam-se a oficina da pizza, o teatro da Educação Infantil e 1^{os} anos, e a Escola de Ciências aos alunos do 6º ao 9º ano.

O objetivo geral da instituição é construir o conhecimento junto aos alunos, visando a superação da dicotomia estabelecida entre a escola e a vida, incentivando o desenvolvimento da autonomia, a busca pelo conhecimento, a disciplina no trabalho e o exercício da cidadania. Para tanto, defende os princípios da Pedagogia Freinet e a implementação de suas técnicas, já apresentadas anteriormente. O Plano de Ensino contempla em sua proposta pedagógica os

princípios dessa pedagogia: a cooperação, a socialização/comunicação, a documentação e a afetividade, incentivando a livre expressão e o tateio experimental, valorizando uma educação pela e para a vida.

Conforme a proposta pedagógica da escola, o estudo é entendido como trabalho e, na perspectiva de Freinet (1974), não se refere apenas ao trabalho manual, mas a uma atividade que possa responder à necessidade natural do sujeito, proporcionando uma satisfação e não se limitando a qualquer forma arbitrária. O trabalho é elemento da própria atividade educativa, e não mero assistente do conhecimento.

Nesse sentido, a atividade pedagógica não está relacionada com a ocupação, tarefa que se desenvolve por obrigação, mas sim ao ato, entre a turma e o professor, de compartilhar o plano de trabalho e seus objetivos. Assim, o desenvolvimento curricular, a estrutura e organização escolar procuram reconhecer cada um em suas individualidades e participação no grupo social, sendo as relações sociais democráticas o fundamento para o processo de ensino e aprendizagem.

A escola desenvolve as diferentes técnicas da Pedagogia Freinet, permitindo a construção do conhecimento. Para tanto, professores e professoras compartilham de suas experiências no cotidiano escolar, recebem formação para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica com integração em reuniões pedagógicas e outros cursos.

O docente é incentivado a ter uma postura de orientador e estimulador no desenvolvimento da criança, tornando possível a percepção das dificuldades ou potencialidades dos alunos e estimulando descobertas, desenvolvendo um plano de ensino de acordo com a idade escolar.

Considerando-se as técnicas e os princípios norteadores da proposta pedagógica da escola, compreende-se que a construção da identidade profissional das professoras participantes da pesquisa esteja relacionada à prática da Pedagogia Freinet, pois estão presentes na escola desde o início do estabelecimento dessa proposta. Visando compreender melhor o contexto dessa pesquisa, a seguir são descritas as participantes.

4.1.2 Caracterização das Participantes

As três participantes estão num contexto e projeto específicos de trabalho, compartilhados com um grupo de pessoas, todas desenvolvem seu trabalho na instituição desde o ingresso na docência, quando ainda jovens. São professoras com mais de 30 anos de experiência, tanto na docência em geral quanto na prática da Pedagogia Freinet.

Para a escolha, primeiro fez-se a opção por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto ser o nível de ensino e atuação como professora/pesquisadora. Com esse foco, optou-se por selecionar docentes com mais anos de experiência, dedicação exclusiva na mesma escola, com atuação em diferentes funções e participação na construção ou desenvolvimento da proposta pedagógica da escola com base na Pedagogia Freinet. Esta última opção é importante, uma vez que as professoras tiveram participação ativa na implementação da proposta pedagógica da escola, pois, após um primeiro contato, a mesma foi se definindo ao longo dos anos.

Conforme os dados obtidos nas entrevistas, será apresentada a caracterização de cada uma delas: a Professora 1, a Professora 2 e a Professora 3.

Quadro 03 - Caracterização geral das participantes

	Professora 1	Professora 2	Professora 3
Formação	Magistério Licenciatura em História	Magistério Licenciatura Plena em Pedagogia	Magistério Licenciatura Plena em Pedagogia
Tempo de magistério	42 anos	35 anos	39 anos
Tempo de atuação na escola	42 anos	35 anos	39 anos
Função atual	Coordenadora	Coordenadora e professora de 1º ano do Ensino Fundamental	Professora de 5º ano do Ensino Fundamental
Funções já desenvolvidas na escola	Professora alfabetizadora Professora da Educação Infantil e de diferentes anos/séries do Ensino Fundamental I, professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental II e professora de Língua Portuguesa no 6º ano.	Professora alfabetizadora Professora da Educação Infantil e de diferentes anos/séries do Ensino Fundamental I e monitora.	Professora alfabetizadora Professora da Educação Infantil e de diferentes anos/séries do Ensino Fundamental I, diretora e monitora.

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.3 Professora 1

A Professora 1 atua na mesma escola desde o ano de 1979. Formou-se no antigo Magistério e, anos depois, decidiu fazer a graduação em História, em uma instituição particular. Iniciou sua atuação antes mesmo dos 18 anos de idade e de seu ingresso no curso de Magistério.

Sua ligação com a escola se deu mesmo antes da formação no Magistério, pois a mãe já trabalhava na instituição. Realizou estágios em outras escolas públicas, mas optou por trabalhar apenas nessa escola, ao longo de sua carreira.

Participou do início da instituição da proposta pedagógica baseada na Pedagogia Freinet, com participação ativa nas formações e encontros.

Atuou em diferentes funções e níveis de ensino, iniciou na Educação Infantil, trabalhou muitos anos com alfabetização, lecionou Língua Portuguesa e História e também atuou na coordenação da escola, sua atual função. Já é uma docente aposentada, mas continua desenvolvendo o seu trabalho na instituição. Desse modo, tem sua relação estreitada com o magistério há 42 anos, sendo todos eles na mesma escola.

4.1.4 Professora 2

A Professora 2 iniciou seu trabalho na instituição, como estagiária, em 1986. No ano seguinte passou a atuar como professora na Educação Infantil. Atualmente trabalha com turmas de alfabetização e atua na Coordenação Pedagógica da escola, mas já exerceu outras funções e atuou em outros níveis de ensino, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e monitora.

Formou-se no Magistério, chegou a frequentar alguns meses o curso de Educação Física, mas percebeu que não era o que queria. Anos mais tarde, escolheu a graduação em Pedagogia, concluída em 2002.

Teve experiências de estágio em outras escolas públicas e também exerceu a função de professora na rede municipal de ensino, porém optou por não prestar concurso público, escolhendo trabalhar o dia todo na atual escola.

Também participou do processo de construção da proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia Freinet, de modo ativo nas formações e encontros.

Já é uma docente aposentada, mas continua exercendo suas contribuições junto à escola. A professora 2 atua no magistério desde 1986, sendo 35 anos dedicados à mesma instituição.

4.1.5 Professora 3

A Professora 3 começou sua atuação na escola em 1982, antes dos 18 anos, como estagiária. Também é uma professora aposentada e continua exercendo sua função de docente na escola.

Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas já atuou na Educação Infantil, trabalhou com alfabetização, foi monitora e diretora por um breve período. Concomitantemente, chegou a atuar, por pouco tempo, em um curso de formação de autoescola em outra instituição, fez estágio em outros locais, mas atuou principalmente na escola em que iniciou a docência.

Participou do início da instituição da proposta pedagógica embasada na Pedagogia Freinet, com participação ativa nas formações e encontros.

Sua formação inicial se deu no antigo Magistério e, logo após se formar, ingressou no curso de Pedagogia, em universidade pública, formando-se em 1986.

Assim, tem sua relação estreitada com o magistério desde 1982, totalizando 39 anos vivenciados em uma mesma escola.

4.2 As estratégias: planejamento, construção e desenvolvimento de entrevistas com as participantes da pesquisa.

A pesquisa realizada com professoras experientes atuantes, por muitos anos, em uma mesma escola com proposta pedagógica diferenciada visa discutir os saberes destacados, os processos de aprendizagem da docência e constituição da identidade dessas profissionais. Para tanto, estabeleceu-se as seguintes etapas e estratégias para o seu desenvolvimento:

Quadro 04 – Etapas da pesquisa

Etapa	Período	Ação
Etapa 1 - Estudo e pesquisa	2019 e 2020	Realização das disciplinas obrigatórias do Mestrado, participação no grupo de estudos da Linha de Pesquisa e pesquisa bibliográfica.
Etapa 2 - Seminário de Teses e Dissertações	Outubro de 2019	Apresentação do projeto à banca no Seminário de Teses e Dissertações.
Etapa 3 - Documentação do CEP	Janeiro e Fevereiro de 2020	Envio do projeto ao CEP e recebimento do parecer aprovado pelo CEP
Etapa 4 - Análise documental	Fevereiro de 2020	Análise de documentos e arquivos da escola.
Etapa 5 - Entrevistas	Fevereiro de 2020	Elaboração do roteiro de entrevistas.
	Março e outubro de 2020	Realização das entrevistas. (Ação interrompida devido à pandemia).
	Novembro de 2020	Transcrição das entrevistas e devolutiva às

		participantes.
Etapa	Período	Ação
Etapa 6 - Análise dos dados	Dezembro de 2020	Organização, análise e categorização dos dados obtidos nas entrevistas.
Etapa 7 - Qualificação	Janeiro e Fevereiro de 2021	Análise interpretativa dos dados e escrita do documento para exame de qualificação.
	Março de 2021	Apresentação da dissertação para banca da qualificação.
Etapa 8 - Defesa	Junho de 2020	Apresentação da dissertação para banca da defesa.

Fonte: elaborado pela autora

As disciplinas obrigatórias do Mestrado foram cursadas no ano de 2019, forneceram base epistemológica e referencial da literatura. Nos estudos e nos grupos de estudo da Linha de Pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, ao longo de três semestres, foi possível um aprofundamento sobre os conceitos de constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional, formação de professores e aprendizagem da docência, importantes para fundamentar a construção da dissertação e análise dos dados. Para Lüdke e André (1986, p.47), estabelecer uma conexão entre as descobertas feitas durante o estudo e “o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”.

Junto aos integrantes do grupo de pesquisa foram realizadas leituras e discussões sobre o compromisso ético no desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Tais estudos foram relevantes para o planejamento e desenvolvimento deste trabalho, pois enquanto pesquisadora que investiga um fenômeno presente na própria realidade escolar, com os próprios pares, o desafio se estabelece e o compromisso ético se faz crucial.

Para Hermann (2019, p.17) essa ética almejada situa-se em um “espaço de ambiguidade entre a fragilidade humana com suas paixões e o limite imposto por normas de convivência que estão além da particularidade do eu”. Para superar esse desafio, procurou-se desenvolver a pesquisa com transparência, explicitação das condições e possíveis riscos, buscando estabelecer uma prática reflexiva sobre todo processo, com responsabilidade social.

Os referenciais sobre professores experientes não são abundantes no Brasil, ainda menos, os relacionados à formação de professores nessa prática freinetiana. Uma das primeiras ações no desenvolvimento da pesquisa foi a realização de uma revisão bibliográfica sobre o termo “professores experientes”, por meio de uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Essa busca

foi realizada tanto no projeto da pesquisa para o ingresso no Mestrado, quanto no início do curso e no momento da escrita final do trabalho, a fim de confirmar os dados. Os resultados das pesquisas nos repositórios, apresentados no capítulo anterior, foram organizados por meio de um formulário on-line, o Google Formulários, por sua vez, conectado ao Google Planilhas, importante ferramenta para a tabulação dos dados. Desse modo, tais recursos possibilitaram a organização objetiva dos resultados.

Para embasar a pesquisa, foram desenvolvidas outras leituras sobre os saberes docentes e a Pedagogia Freinet, visto que o primeiro permeia esta dissertação desde a explicitação de seus objetivos até a discussão dos dados e o segundo diz respeito diretamente à vivência, contexto de aprendizagem e constituição da identidade docente das participantes.

Dada a necessidade de caracterização da escola e sua proposta pedagógica, essa revisão bibliográfica da literatura da Pedagogia Freinet apoiou-se em suas técnicas, invariantes pedagógicas e princípios, elementos potencialmente importantes para a constituição da identidade docente dos participantes, visto que as professoras investigadas tiveram e têm sua carreira docente desenvolvida, majoritariamente, em uma instituição firmada nos princípios preconizados por Célestin Freinet.

Com base nesses estudos preliminares, o projeto foi apresentado, em outubro de 2019, no Seminário de Teses e Dissertações da UFSCar, um momento crucial na pesquisa. O mesmo é uma atividade obrigatória e destina-se à apresentação das pesquisas dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, por sua vez, são avaliados por uma banca composta por docentes do programa e convidados externos, contribuindo significativamente com a proposta apresentada.

Foi no momento da apresentação no Seminário de Teses e Dissertações que surgiu uma importante contribuição para o desenvolvimento da pesquisa: o referencial sobre Comunidade de Prática. Inicialmente, pensou-se na relação desse conceito como parte direta do objetivo da pesquisa, porém no decorrer da escrita e revisões com a orientadora, percebeu-se que o mesmo não era um objetivo em si, mas uma concepção que emergia dos dados analisados. Para tanto, foi preciso buscar tal conceito na literatura. Tal referencial contribuiu para a construção do roteiro das entrevistas e análise das narrativas.

Antes de iniciar o desenvolvimento das entrevistas e uma breve análise de registros escolares sobre as formações vivenciadas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, visando o anteparo aos participantes diante de uma possível vulnerabilidade em relação ao pesquisador ou à pesquisa. Com o parecer de aprovação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue para ciência e assinatura das participantes e se iniciaram as diferentes

etapas e estratégias no contexto escolar.

Primeiramente, a análise documental de registros de processos formais, realizados na escola, voltados para o desenvolvimento profissional de seu corpo docente e vivenciados pelos participantes foi uma ferramenta presente na pesquisa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das entrevistas, principalmente no tocante aos encontros vivenciados. Permitiu-se o acesso a registros sobre formações na escola, encontros da Pedagogia Freinet e fotos de eventos e projetos. A análise do Plano de Ensino também possibilitou um maior aprofundamento para a caracterização da escola.

Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem uma importante fonte de evidências e “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Tais documentos foram disponibilizados pela diretora da escola, para análise no próprio ambiente e além de permitirem conhecer o que foi realizado ao longo do tempo e caracterizar a escola, puderam ser usados como um "disparador" de lembranças para os participantes da investigação e para provocações sobre suas percepções.

A fim de compreender as trajetórias das professoras participantes e visando validar as narrativas dos docentes sobre seus saberes, suas práticas e constituição de identidade enquanto educador, realizaram-se entrevistas, consideradas como um facilitador para se revelar aquilo que o sujeito sabe e o que o entrevistador pretende conhecer. A entrevista, no desenvolvimento de pesquisas, desempenha um importante papel, visto que se permite a criação de uma atmosfera de interação com reciprocidade entre quem entrevista e quem é entrevistado e “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar no diálogo” estabelecido (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro prévio de questões (conforme Apêndice A), possibilitando um diálogo mais aberto com os entrevistados, tornando possível o levantamento de outras temáticas relevantes. Esse roteiro foi elaborado considerando-se sete partes distintas: apresentação; escolarização/formação; início da docência e na Pedagogia Freinet; descoberta da docência e aprendizagens na Pedagogia Freinet; professor experiente; invariantes pedagógicas; investimento na docência: encontros e formações e Comunidade de Prática de Professores.

O roteiro foi entregue pessoalmente e previamente às participantes, por meio de arquivo digital e também impresso, podendo orientar o desenvolvimento da entrevista. Infelizmente, devido à situação de pandemia estabelecida no contexto da disseminação do Covid-19, não foi

possível concluí-las nos prazos objetivados inicialmente. Duas delas foram iniciadas antes do contexto de pandemia e retomadas durante o mesmo e outra foi realizada totalmente durante o contexto de pandemia, todas de modo presencial, claro que respeitando os protocolos estabelecidos.

Como forma de registro, utilizou-se a gravação da entrevista, seguida de outro momento de transcrição. Para realizar a transcrição foi possível contar com o auxílio de uma ferramenta conversora de áudio em texto, de um site pago, o “Transcribe by Wreally”, para realizar a primeira versão da transcrição, revisada posteriormente.

Optou-se pela utilização de tal instrumento, considerando a expectativa de que questões relacionadas à própria formação docente, aos saberes construídos, às fontes de aprendizagens e vivências pudessem emergir como narrativas, visando o recolhimento e futura análise de dados, valorizando e explorando dimensões pessoais dos sujeitos, buscando a compreensão das causas, contextos, intenções e os objetivos das ações humanas.

4.3 As narrativas docentes

No decorrer dos anos e nas diferentes pesquisas sobre o trabalho do professor o mesmo é entendido em diferentes papéis, porém Goodson (1992) reforça que vem fazendo falta um importante ingrediente: a voz do professor. Esse constitutivo pode auxiliar na percepção real do indivíduo e sua relação com a história de seu tempo e da sociedade, esclarecendo suas escolhas e opções.

Ao longo da carreira docente, a reflexão sobre a prática faz-se necessária e, resgatando o processo de formação, pode se perceber como a mesma ocorre no cotidiano e vai além da formação universitária, possibilitando que o sujeito construa novas habilidades favoráveis a uma maior interação entre os envolvidos no processo educacional. Uma excelente maneira de possibilitar essa reflexão está no resgate das narrativas dos próprios docentes em seu processo de formação.

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se num espaço em que o sujeito parte de sua própria experiência. Adicionalmente, verifica-se que ela:

[...] questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência

peçoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (SOUZA, 2011, p.217).

Resgatar uma história de formação é fato de suma importância para compreensão da própria trajetória enquanto pessoa e pode ser crucial na busca de diferentes respostas ao que somos e almejamos.

Embora, num primeiro momento, a pesquisa não tenha como objetivo causar transformação direta na prática do professor, Prado e Soligo (2005, p.6) ressaltam que quando narramos aquilo que lembramos “os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam”. Impregnados de nossa memória, mergulhamos em nossas escolhas, influências, desejos, erros, experiências, tentativas, inspirações e vivências, de modo que a reflexão possa se tornar mais um momento de formação.

Para Reali e Reyes (2009), ao se trabalhar com as narrativas, tem-se uma forma de demonstrar como o saber docente foi construído ao longo da trajetória de cada indivíduo e não apenas mostrar tal saber, além disso, permite colocar as professoras “como protagonistas de suas histórias e tornar visíveis suas ideias, expor, contar seus pensamentos e sentimentos e rever e refletir sobre suas concepções e diversos aspectos relacionados ao ensinar e ser professor”, favorecendo o crescimento profissional.

Para Tardif e Raymond (2000, p.236), nas pesquisas que procuram abordar o caráter narrativo do saber docente, enraizado na história de vida e nas diferentes experiências formadoras, a realização de “perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas do ponto de vista da identidade pessoal”. Portanto, foi importante procurar compreender os possíveis sentidos e significados da fala dos professores.

As narrativas desta pesquisa emergiram das entrevistas realizadas com as professoras participantes, conforme descrito no item anterior. Ressalta-se a importância da pesquisa no sentido de elevar e compreender as narrativas das professoras participantes acerca de sua constituição docente, destacar os saberes incorporados por professores experientes, assim como seus processos de construção.

A seguir, descreve-se sobre a organização e análise dos dados, a partir dessas narrativas, construídas por meio das entrevistas realizadas com as três professoras experientes participantes da pesquisa.

4.4 A organização e análise dos dados

Para a análise dos dados, com base em Bardin (1977), conforme Puglisi e Franco (2005), as narrativas foram analisadas a partir da organização de seus conteúdos, considerando aspectos referentes aos saberes docentes, aos processos de constituição da identidade de docentes e as fontes de aprendizagem da docência.

Além dos referenciais teóricos, fontes documentais, validados em seu contexto, espaço de fala e captados pelas entrevistas, procurou-se realizar uma interpretação relacionando os dados obtidos aos diferentes saberes dos docentes, segundo Tardif (2000), conforme o Quadro 03 e que serão retomados no próximo capítulo.

Figura 01 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária, secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

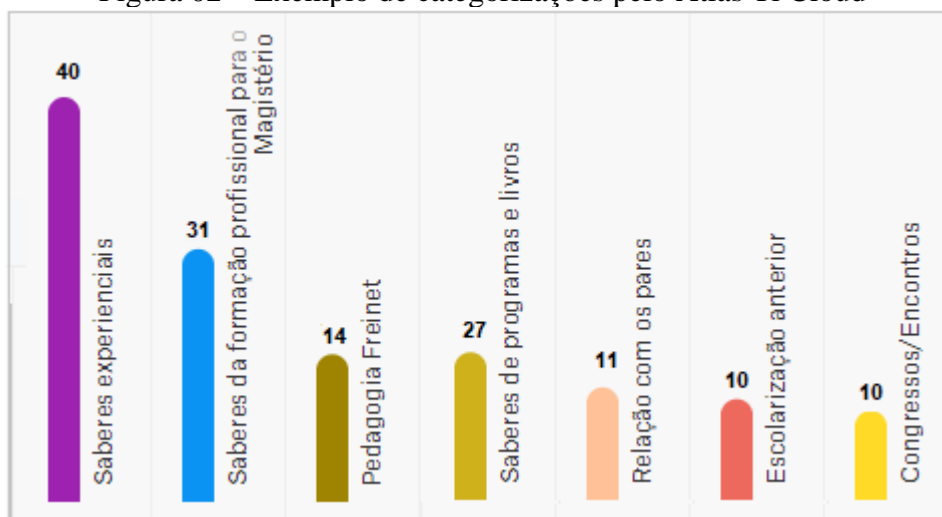
Fonte: Tardif (2000, p.215)

Com base nesse quadro que estabelece os saberes docentes, as fontes sociais de aquisição e os modos de aquisição no trabalho docente, procurou-se categorizar as falas nas entrevistas de acordo com a primeira coluna, indicando também suas fontes de aquisição. Tal categorização fez-se necessária, após a finalização das transcrições das entrevistas, haja vista seu longo registro.

Também criou-se categorias relacionadas com algumas das dimensões sobre Comunidade de Prática de Professores, conforme a visão de Grossman et al. (2000), procurando identificar proximidades nas práticas e experiências das professoras participantes, visto que surgiram nas narrativas relacionadas. Tais dimensões discutidas brevemente no capítulo anterior serão retomadas na discussão sobre os dados, mas se referem, em geral, à cooperação entre indivíduos, à responsabilidade pelo crescimento individual e coletivo, à negociação das tensões e à formação de uma identidade em grupo.

Para organização das falas das professoras foi utilizado o aplicativo Atlas Ti Cloud, que auxiliou na visualização das categorizações de acordo com os saberes e compreensão das relações entre os diferentes excertos. Esse aplicativo permitiu a seleção de excertos e definição de categorias, indicando também a frequência com que foram apontadas na narrativa. A figura, a seguir, exemplifica a organização do aplicativo de acordo com as categorizações.

Figura 02 – Exemplo de categorizações pelo Atlas Ti Cloud



Fonte: elaborado pela autora

O próximo capítulo apresenta uma análise desses dados, a partir das categorizações realizadas dos conceitos relacionados às narrativas das docentes.

Ao trabalhar com os dados, seguiu-se para a escrita da dissertação. A escolha pela organização dessa forma, apresentando o contexto da pesquisa e o caminho percorrido, justifica o referencial utilizado, tanto relacionado aos saberes docentes, como à constituição da identidade docente e seus processos de aprendizagem e, principalmente, à Pedagogia Freinet, parte principal e sensível da narrativa das professoras, pois, por meio das entrevistas as mesmas, deixaram bastante explícita a sua relação com a escola aqui caracterizada e com essa pedagogia, já discutida anteriormente.

5 COMPARTILHANDO A VIAGEM: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Este capítulo trata da análise dos dados, visando compreender os saberes, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente, destacados nas narrativas de professoras experientes e atuantes na Pedagogia Freinet.

As narrativas dessa pesquisa, obtidas por meio de entrevistas, trazem relatos de vida, experiências educacionais e reflexões sobre a prática, tornando bastante complexa a categorização dos dados. Procurou-se relacioná-las aos saberes docentes que possibilitam uma compreensão sobre o “pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 62-63).

Os saberes docentes estão ligados às fontes sociais de aquisição e aos seus modos de integração no trabalho. São mobilizados na prática docente e não são mensuráveis entre si, visto que estão enraizados na história de vida do sujeito e no desenvolvimento de seu ofício, possuem dimensões afetivas e relações com suas crenças. É importante compreender quais são esses saberes, suas fontes de aprendizagem, como são construídos por um professor experiente e passam a constituí-lo.

A análise dos dados será apresentada relacionando a fala das participantes com os saberes classificados por Tardif (2012), tais como: saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional, saberes de programas e livros e saberes da experiência na profissão. Os dados das narrativas permitiram perceber destaques em algumas fases da carreira docente, conforme Huberman (1992), além de discutir os modos de aquisição dos saberes e sua incidência sobre a atuação. Também evidenciaram uma identidade constituída em grupo, com ênfase não somente no compromisso consigo, mas também na aprendizagem com os pares.

Dessa forma, essa análise está dividida em cinco itens. O primeiro deles, “Os caminhos (não) reconhecidos”, trata do reduzido destaque dos saberes pessoais provenientes da família ou a influência da formação escolar anterior, pelas três professoras.

O segundo item, “O começo da viagem: destaque para o início da docência”, indica o início da docência concomitante ao desenvolvimento dos saberes da formação profissional e percepções sobre esse período.

“Entre chegadas, encontros, mudanças e partidas” refere-se ao terceiro item e diz respeito às diferentes funções profissionais assumidas pelas participantes, ao longo de suas

trajetórias e à procura de parcerias para conhecer e compartilhar a Pedagogia Freinet.

No quarto item, “A viagem não é solitária: a importância dos pares e do compartilhar a docência”, a partir dos dados obtidos é realizada uma aproximação às dimensões da Comunidade de Prática de Professores, destacando-se a aprendizagem com os pares e as participações em congressos.

Por fim, o quinto item, “Conselhos aos novos viajantes”, versa sobre o reconhecimento das participantes como professoras experientes e seus conselhos ao professor iniciante.

5.1 Os caminhos (não) reconhecidos

As três participantes da pesquisa indicaram não encontrar referências na família para suas escolhas na profissão docente. Embora não haja esse reconhecimento claro, destaca-se que uma delas tinha uma relação diferente com a escola, na qual mais tarde atuou, visto que a mãe era funcionária, indicando, inclusive, que foi chamada para trabalhar na instituição pelo fato de ir até lá com a mãe.

Eu conhecia a escola, conheci a Silva¹... a minha mãe trabalhava na escola, eu ia visitar a escola, gostava muito das crianças, ficava lá brincando e ela me convidou para trabalhar na escola. (PROFESSORA 1)

Para Gatti (2019, p.151), a escolha profissional está sujeita a diversos fatores, sendo a família uma delas, assim como sua história de vida entrelaçada com expectativas e valores dos grupos sociais a que pertence o sujeito. Essa investigadora destaca que as pesquisas apontam a opção da docência por influência familiar, no caso da PROFESSORA 1, embora não reconhecida, ela se manifesta pelo contexto de trabalho da mãe, num primeiro momento.

Em geral, divergindo de muitas pesquisas sobre influência da escolha profissional de docentes, as participantes não destacam a presença da família ou de outros professores na decisão pela profissão, atribuem a uma escolha anterior, relacionada ao gosto ou desejo pelo ofício.

O posicionamento quanto a gostar da profissão é bastante presente nas pesquisas sobre a motivação para a escolha da licenciatura. Gatti (2019, p.151) afirma “entre as representações sociais que, do ponto de vista histórico, têm prevalecido sobre o ofício de professor figuram a do magistério como vocação”, que pode ser entendida pelo ideal de missão, compromisso e dedicação. Essa perspectiva, por um lado, reforça os aspectos da intuição e criatividade do

¹ Principal fundadora da escola.

fazer-docente e, por outro, pode contribuir para a neutralização da importância dos saberes especializados, ligados aos aspectos técnicos da profissão. No caso das participantes, aparentemente, liga-se mais a uma característica individualizada e de reconhecimento de que sentimentos positivos sobre a atuação docente são importantes. Está relacionada a um desejo real pela docência.

Num segundo momento, as três professoras indicam uma boa relação com a escola, gostar de brincar de professora ou “dar aula” para a irmã mais nova, apontando como exemplos situações anteriores ao ingresso no Magistério.

Eu queria muito ser professora. Tem a Naia de testemunha que eu sempre fui a professora dela, irmã mais nova, né? (...) Quando eu vim para escola já iria fazer magistério antes, já era uma escolha anterior. Ah, era uma coisa que eu sempre quis! (PROFESSORA 1)

Minha mãe conta que, desde muito pequena falava que ia ser professora e ficava com caderno escrevendo, desenhando e falando! Eu tenho isso na memória, de gostar... eu sempre gostei muito da escola. (PROFESSORA 2)

Então, não lembro de ter tido influência da minha família, não! Porque não tinha ninguém que era professora. Assim, muito pelo contrário (...) Foi porque eu gostava mesmo! (PROFESSORA 3)

A motivação para a escolha da profissão não é explicitada pelas participantes, mas é possível compreender que revelam o desejo impregnado pelo ofício. Esse tipo de afirmação relaciona-se à subjetividade do professor, está se alinha à sua história de vida, aspirações, afetos e emoções diante de um contexto social e no desenvolvimento de seu trabalho.

Para Dubar (2012, p. 354), as atividades de trabalho, sejam elas vocações ou profissões, tratam-se de “atividades que não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social”. Ainda assim, podem ser vinculadas ao ambiente familiar ou escolar, resultando saber pessoal sobre a escolha da docência, embasadas na história de vida, propiciando um saber rico, variado e não inato, mas produzido pela socialização (TARDIF, 2012).

Há também o destaque dos saberes pedagógicos relacionados ao período de escolarização que antecedem a formação específica para o Magistério. As três professoras tiveram formação básica em escolas públicas. Duas delas, a PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 3, estudaram na mesma escola no Ensino Fundamental e depois no Magistério. Ainda na Educação Básica, a PROFESSORA 3 auxiliava uma professora em sala de aula,

situação bastante específica e incomum para muitos docentes, visto que ocorreu antes do ingresso no Magistério e não estava relacionada a nenhum vínculo empregatício ou estágio obrigatório.

Antes de eu fazer Magistério, antes de tudo, tinha uma sala de Pré-Escola aqui no Juliano Neto, como eu morava em frente, eu ia ajudar a professora. (...) Eu ia porque gostava mesmo! (...) Eu conhecia a professora, eu ia ajudá-la, gostava (...) eu ficava lá a tarde inteira ajudando, quase todos os dias da semana (risos). Então, eu sempre... acho que eu sempre fui ligada... é uma coisa, né!? (PROFESSORA 3)

Percebe-se a reafirmação do fato de gostar de ser professora, relacionada a essa vocação e também a uma relação direta, enquanto ajudante, com uma professora. Para Tancredi (2009, p.25), “uma importante fonte, talvez uma das primeiras, da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória profissional no ensino básico”. Todas essas experiências prévias são condicionantes que podem influenciar positiva ou negativamente a trajetória do professor. No caso da PROFESSORA 3, ter a oportunidade de estar junto com uma professora, auxiliando-a, constituiu uma fonte adicional rica de aprendizagens sobre a docência.

Tardif (2012, p. 68) afirma que os professores são os trabalhadores que mais tempo estiveram imersos em seu campo de trabalho, mesmo antes de ingressar na docência. Isso porque todos eles passam por cerca de 13 a 16 anos dentro da escola, tendo contato direto com uma grande diversidade de professores, diferentemente de um médico, por exemplo, um engenheiro, um arquiteto ou tantos outros profissionais que, em sua maioria, terão contato com profissionais de sua área ou com seu contexto de trabalho somente durante a formação ou diretamente no ingresso no ofício.

Isso não significa que essa chamada vocação ou o contato imerso com o campo de trabalho sejam aspectos suficientes para a construção da identidade docente, quanto mais para se tornar um professor experiente. Há discussões que ressaltam que tais fatores não contribuem para a profissionalização da docência.

Para Gatti (2019, p.88), o entendimento da docência como dom ou missão, predominante por décadas, acaba sendo conveniente a algumas condições políticas, visto que acarreta baixos investimentos financeiros ou formação docente deficitária. Além disso, pode deixar a falsa ideia de que qualquer pessoa pode ser professor, quando na verdade, é preciso considerar os aspectos sociais, políticos e culturais dos contextos em que o docente se insere, em toda a sua trajetória, validar a dinamicidade da profissão, compreender as especificidades

do trabalho e os saberes necessários para a docência. Nesse sentido, a oportunidade de estar junto com uma professora e auxiliar nas atividades dos alunos, certamente constituiu uma fonte adicional bastante rica de aprendizagens sobre a docência, mas também não parece ser suficiente para a atuação profissional adequada.

Ludke e Boing (2004, p.1176) compreendem que a missão profissional dos docentes vai muito além da cultura institucional e o “ professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais”, pois, por um lado os docentes não recebem somente a cultura, pelo contrário, são capazes de estabelecerem elos entre os saberes, situando-os, junto aos alunos, em seu contexto sócio-histórico. Por outro lado, essa competência não o torna o salvador ou único responsável pelo sucesso da educação. É preciso, sim, dentre outros aspectos, condições de trabalho, perspectivas de transformação e valorização de seus saberes. A narrativa das professoras não se relaciona diretamente a essa vocação, mas a uma escolha consciente e motivadora, oportunizando um investimento pessoal e profissional.

A competência profissional dos professores está diretamente ligada à sua história de vida, por isso a validação de suas narrativas, de suas falas, é um importante caminho para essa profissionalização. Para Tardif (2012, p.69), os “saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser”, saberes estes que serão mobilizados e colocados em prática no exercício do Magistério ou, ainda, na socialização profissional.

As participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre possíveis influências de suas professoras, seja na escolha docente ou em suas práticas, destacam saberes disciplinares provenientes da escolarização, alguns relacionados a bons exemplos.

E eu lembro muito de um professor de Ciências que eu gostava muito, que fazia aula de laboratório, que fazia a horta, que levava a gente para passear. Nós fomos no Planetário de São Paulo, nós fomos pra Brasília... então nós fizemos uma porção de coisas que outras escolas, na época, não faziam. (...) Minha professora de História (...) foi uma professora com quem eu tive afinidade bem grande... outros professores também que a gente tinha, que era uma relação positiva, não tinha uma relação muito distante, era uma relação bem interessante com os professores e isso acabou influenciando sim. (PROFESSORA 1)

Maria Luana, foi do sexto ao nono ano, muito boa (...) Ela foi uma professora que marcou muito (...) criava estratégias para a gente gostar da Matemática, joguinhos (...) Marcou pelos desafios... não passando para gente um conteúdo que era meramente passado, que você não entendesse, só transmitido. Então a

Matemática, por exemplo, se você não facilita essa interação de entender porque que você está fazendo e gostar de fazer, dificilmente vai gostar de Matemática. Então eu tive bons professores, que eu acho que estimularam também. (PROFESSORA 2)

Essas participantes identificam-se com bons exemplos, os quais, muitas vezes, podem estar refletidos em suas práticas, de modo reconhecido. Claro que não se trata de uma mera replicação do que se aprendeu enquanto aluno, isso apenas reforçaria a ideia de que qualquer um poderia ser professor ou aplicar algo que vivenciou ou lhe foi passado. Para Tancredi (2009, p.25), esses exemplos de “professores são fortes referências para as práticas futuras, pois se a atuação deles conseguiu influir na escolha profissional, agir de forma similar pode ser percebido como importante para ajudar a ensinar outros alunos”.

No caso da PROFESSORA 1, a afinidade com a professora de História se reflete depois na escolha da graduação e mesmo na relação positiva estabelecida com a docência que desenvolveu ao longo da sua trajetória. A docente destaca também as boas práticas do professor de Ciências, como passeios, uso de laboratórios e criação de horta.

A PROFESSORA 2, pela influência da professora de Matemática, percebe que tal disciplina não pode ser somente transmitida, mas pelo contrário, deve ser desafiadora para o aluno. A partir disso, a participante entende que o docente precisa facilitar a interação com o conteúdo, promovendo a compreensão do que está aprendendo e do porquê estar fazendo, ou seja, a partir da sua experiência e vivência, ela incorpora um saber disciplinar e pedagógico.

Ainda sobre a relação da PROFESSORA 2 com a professora de Matemática, percebe-se, não apenas uma inspiração para o fazer docente, mas também uma reflexão na prática atual. A criação de estratégias da professora torna-se fator motivador para a prática da participante. A necessidade que a participante tem de compreender a especificidade da criança, de realizar o trabalho com prazer, de tornar o processo de aprendizagem divertido, possui reflexos de sua experiência de escolarização. Assim, ao ser questionada sobre isso, a resposta é a seguinte:

(...) a gente via o prazer dela na hora que explicava o exercício. Então eu adorava expressão numérica, porque ela explicava aquilo pra gente, você entendia (...) eu curto, eu faço com amor, eu gosto mesmo do que eu faço. Eu acho que isso eu trouxe para minha vida assim, de você fazer aquilo com prazer, de mostrar e tentar passar, porque eu acho que tem toda a diferença quando você fala alguma coisa para as crianças olhando no olhar ou falando. (PROFESSORA 2)

Entende-se, portanto, que essas experiências podem influenciar tanto nos aspectos pessoais, quanto nos profissionais, revelando a intrínseca relação entre os saberes docentes e as

práticas posteriores vivenciadas no cotidiano escolar. Porém, apesar de inspiradores, tais exemplos ainda não são suficientes para a composição de um professor experiente, nem mesmo a formação inicial. Para Ludke e Boing (2004, p. 1174), “se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão”. O autor entende que ela não pode ser totalmente revelada sob a ótica de aluno, na verdade sua socialização profissional será contínua na escola em que o professor continuar trabalhando.

Por outro lado, os exemplos negativos também foram indicados. Destacam-se ações vistas de forma negativa, buscando ir além da vivência e da observação.

Eu lembro que eu tinha um professor de Educação Artística e um professor de Ciências que eu pensava muito isso, que eu não queria fazer como eles (...) a gente não tinha essa interação com a Arte, então era uma coisa meio metódica, de cumprir a atividade. E ele não era um facilitador de... como que eu vou dizer? Faltava nele uma didática, uma facilidade de explicar o conteúdo, ele não era bem entendido, ele não se fazia ser bem entendido. (PROFESSORA 2)

Nosso professor de Ciências! Ele fazia umas atividades que eram até legais, mas era assim meio... sabe? Ditador! Ele era bem ditador. (...) Serviu pra dizer assim: esse eu não quero! (PROFESSORA 3)

A PROFESSORA 2 percebe uma questão de dificuldade didática do professor, algo que, certamente, não saberia nomear no período de escolarização, mas que, atualmente diante de suas formações e experiência, compreendendo seu papel de facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, passa a identificar. Trata-se de um saber pedagógico refletido sobre a prática docente que, para Tardif (2012, p.37), provém de “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

A PROFESSORA 3 destaca uma questão relacionada ao autoritarismo docente com a qual não se identifica como professora. Para Tancredi (2009, p.25), esses exemplos “podem ser fonte de aprendizagem para o que não deve ser feito quando se efetivar o exercício docente”, para tanto, não basta apenas a observação. A prática docente está relacionada ao sentido que se atribui às experiências vivenciadas, mas, para que o profissional compreenda suas crenças, conhecimentos e valores, precisa estar envolvido, de modo intencional, num processo de reflexão sobre a ação, conduzindo-o a uma nova experiência (MARCOLINO, 2017, p.412).

Com relação ao autoritarismo destacado pela PROFESSORA 3, é interessante perceber como a construção avessa a essa forma de poder estabeleceu-se na visão da participante.

Durante seus contatos com as invariantes de Célestin Freinet, reflete mais uma vez sobre a inconveniência da obediência passiva, tanto na discussão teórica como na percepção da sua prática atual.

Criança não gosta de autoritarismo, aliás ninguém gosta! (...) como um adulto, a criança também não gosta. Eu acho que isso daí acabou nortear nosso trabalho, para você discutir regra com a criança: “não ser autoritária, então como é que nós vamos fazer para ter um bom relacionamento, uma dinâmica de sala?” Então você vai discutir regras, você pratica a democracia dentro da sala de aula também. (PROFESSORA 3)

Desde a escolarização a conduta de poder autoritário era algo que incomodava a professora. Já durante a docência, procura fazer o oposto, ou seja, estabelecer uma relação democrática com os alunos e a teoria da Pedagogia Freinet contribui para essa prática. Assim há um efeito cumulativo e seletivo das experiências que, na visão de Tardif (2012), refere-se àquilo que foi marcante nas experiências anteriores, sejam elas familiares ou escolares e se relaciona aos investimentos e ações durante a formação.

Ocorreram outros relatos sobre reproduções contrárias ao que vivenciaram na escolarização quando se perguntou se alguma vez já se viram reproduzindo ou fazendo o contrário do que faziam seus professores.

Hoje eu não tenho mais esse hábito, mas já fiz muitas vezes... é aquele aluno que não está prestando atenção, você faz exatamente a pergunta do que você estava falando, achando que ele não vai responder, aquilo que você gostaria que ele respondesse. Mas hoje não (...) sempre procurava quando alguém estava solto, disperso, puxar para o que estava acontecendo, tentar fazer interagir, não fazer a exposição. Mas já fiz? Já sim (risos) não adianta falar que não! (PROFESSORA 1)

É difícil de falar assim, às vezes alguma postura, talvez de não inovar, eu me cobro muito nisso (...) mesmo que em outros momentos eu tenha reproduzido alguma coisa que não tenha sido legal, essa outra parte sobrepõe essa. (PROFESSORA 2)

Bom, chamar atenção do aluno, sabe? Xingar o aluno. Os professores, principalmente do Ensino Médio... Nossa! Eles eram terríveis. O Seu Ariel entregava as provas da pior nota para melhor nota, sabe assim!? Aí você ia ficando naquela angústia (...) E falava para todos “esse tal fulano tirou isso!” Eu nunca faço isso com as crianças e quando eles fazem, você pode ver que eu falo assim: “gente, a gente não tem que comentar as notas.” (...) não é uma competição. (PROFESSORA 3)

A PROFESSORA 2 ressalta a questão da falta de inovação, algo que se cobra bastante. Não se recorda especificamente de algum episódio, mas entende que, por gostar de seu trabalho

e fazê-lo com prazer, qualquer situação negativa que possa ter reproduzido com seus alunos tende a ser sobreposta pelas boas práticas. Embora não atribua um fato específico, a participante reconhece a influência de seus professores no desenvolvimento da sua prática.

Para Vaillant e Marcelo (2015), ao ensinar podemos proceder de modo intuitivo ou ainda atuarmos com racionalidade e método, mas essas duas formas estão relacionadas com a memória do sujeito. Na atuação profissional, isso também pode ocorrer ainda enquanto alunos, quando os futuros professores estão em constante aprendizagem por observação, carregando consigo uma série de crenças e imagens sobre o fazer docente, compondo saberes ao longo da vida escolar. Refletindo sobre essa trajetória e sobre essas crenças é possível ter uma prática reflexiva que supere a reprodução inconsciente de suas vivências. Ainda ao final deste capítulo será discutida a importância dessa reflexão na constituição da identidade do professor experiente.

A PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 2 destacam práticas de exposição dos alunos. Uma delas, a PROFESSORA 1, reconhece já ter feito, em algum momento, exposições negativas da criança, como chamar sua atenção, em meio a todos, não para fazer com que se sentisse motivada na aula, mas envergonhada por não estar prestando atenção. Hoje entende ser uma prática ultrapassada, e passou a assumir uma postura diferente, procurando chamar a atenção do aluno por meio da motivação com o conteúdo. É importante o reconhecimento de onde viemos e para onde vamos. Nesse sentido, Imbernón (2010, p.10) entende que “é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação”, o mesmo é válido para a ação docente, por meio da reflexão é possível rever as práticas de sala de aula, superando a reprodução acrítica das vivências escolares.

A PROFESSORA 2 aponta a exposição do aluno em relação à avaliação. Relata que as notas eram compartilhadas de modo público na sala de aula, causando expectativas e constrangimentos. Apesar de ter sido boa aluna, a professora se incomodava com essa postura e, atualmente, em sua prática, procura fazer diferente ao tratar as notas da avaliação. Para ela, a avaliação não é uma competição. Sua perspectiva pode estar ligada tanto com esse tipo de vivência, ainda na escolarização, quanto com suas aprendizagens sobre a Pedagogia Freinet. Para Imbernón (2012, p.84), a avaliação, na perspectiva de Freinet, não é a mera aplicação de provas relacionadas a determinada matéria, além disso as notas são injustas e subjetivas, um meio de controle e advertência ao aluno.

Constata-se, assim, como os saberes se misturam e se estruturam ao longo da carreira docente, uma vivência na escolarização aliada a uma prática pedagógica específica em sala de

aula, passam a caminhar juntas, corroborar uma nova perspectiva e incorporar saberes na constituição da identidade docente, destacando-se, nesses excertos, os saberes pedagógicos.

Esses vestígios da socialização são marcados por referências de ordem temporal, que não podem ser invertidas, mas são incorporadas ao longo da vida. Eles marcam pessoal e profissionalmente o sujeito e embora possam funcionar como diferentes motivações, positivas ou negativas, é uma motivação intrínseca. Para Flores e Cunha (2014, p.114), esse docente é capaz de uma resiliência diferenciada, podendo ser esgotada ou fortalecida pela qualidade do ambiente de trabalho, sua autonomia, apoio dos gestores e pares, assim como pelo sucesso de seus alunos. Diante dessa socialização, os professores vão compondo sua própria identidade, reconhecendo os caminhos, seguros ou não, na construção e incorporação de seus saberes.

Relembra-se aqui a música de Gonzaguinha, “Caminhos do Coração”, reforçando que o sujeito não se forma sozinho, seu caminho é trilhado por tanta gente. No caso desta pesquisa, a família não é reconhecida na fala das participantes para a escolha da profissão, mas, de certa maneira, relaciona-se com suas experiências pessoais, seja no resgate da memória da mãe sobre a infância ou nas brincadeiras com a irmã mais nova. Tais exemplos, para as participantes, funcionam como evidências do interesse pela docência, mesmo no brincar, e revelam ainda mais o desejo pela profissão, não como vocação, mas uma escolha bem formada.

Já os professores que precederam a formação profissional têm suas influências na construção de saberes, principalmente os pedagógicos, na inspiração para o exercício da docência em sala de aula ou mesmo para formação de contraexemplos da prática docente almejada e traçada pelas participantes. Os breves excertos indicados revelam que as professoras apresentam modelos significativos das práticas e comportamentos dos professores que fizeram parte da escolarização prévia, fatores fundamentais para a construção da identidade pessoal e social do sujeito.

5.2 O começo da viagem: destaques para o início da docência.

Após essas primeiras socializações escolares, as participantes seguiram para o Magistério, realizado junto ao Ensino Médio, portanto as próximas indicações de saberes estarão relacionadas aos saberes provenientes da formação profissional. Há uma particularidade na narrativa das participantes, pois todas elas juntamente com essa formação inicial já passaram a ter vínculo empregatício com a escola em que trabalham até o presente momento. Portanto, são falas marcadas tanto por aspectos da formação profissional quanto da experiência docente, abarcando saberes profissionais, disciplinares e experienciais.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), as etapas que podem ser identificadas no processo de desenvolvimento profissional do professor são definidas como a trajetória escolar; a formação inicial; a entrada na carreira e a formação contínua do professor. Diante dessas diferentes etapas da vida profissional, o docente apresenta competências distintas e necessidades específicas, entendendo-se que um professor iniciante apresenta uma desenvoltura, repertório e domínio de um conteúdo diferentemente do experiente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Reconhecendo essas etapas e os diversos saberes incorporados na constituição da identidade docente, o começo dessa viagem tem em seu roteiro tanto os destaques do início da docência quanto os provenientes da formação inicial. As participantes encontram-se inseridas num cenário bastante específico, procurando, ao mesmo tempo em que estudam as teorias pedagógicas, validá-las ou compreendê-las na vivência da sala de aula, seja na formação inicial para a profissão ou na formação continuada.

Os saberes profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando de formação contínua. A formação profissional, referida por Tardif (2012, p. 249), ocupa “uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”. Para Flores (2015, p. 144), é possível identificar e compreender as tensões, continuidades e descontinuidades no processo de desenvolvimento da identidade profissional durante a formação inicial incluindo as experiências de aluno na escola e na universidade, bem como no estágio e, posteriormente, no exercício autônomo de funções docentes.

As vivências do estágio são destacadas pelas participantes; todas elas fizeram estágios em escolas públicas e também onde trabalham atualmente. Para Lima (2008, p. 201) o período de estágio ainda que transitório, “pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”, pois ao observar o contexto e investigar o cotidiano da escola novas possibilidades são abertas, configurando-se como uma importante fonte de aprendizagem da profissão docente.

Logo após o primeiro estágio, as participantes desta pesquisa foram contratadas pela escola para atuarem como auxiliares de sala, ainda durante o curso já tinham estabelecido um contato direto e diário, não apenas como estagiárias, mas como praticantes do ofício. Esse período de formação inicial ocorreu durante Magistério, antigo Curso Normal concomitante ao Ensino Médio. Assim, com cerca de 18 anos, já atuavam em sala de aula.

Fiz estágio nos dois períodos (Magistério e Graduação). É uma realidade bem

diferente, era um trabalho bem diferente do que a gente fazia e faz aqui na escola. (PROFESSORA 1)

Quando eu comecei aqui na escola, como auxiliar... na verdade, comecei fazendo estágio e no segundo semestre eu já fiquei como auxiliar, e o que foi legal é que eu fui construindo a minha prática e buscando a teoria através da prática. (PROFESSORA 2)

Desde o magistério a gente fazia estágios. Nossa, eu cheguei a pegar umas aulas assim, assisti umas aulas no estágio... eu falava: “Nossa, eu nunca vou querer ser professora desse jeito!” Engraçado, né? (PROFESSORA 3)

As três participantes relacionam o estágio à sua prática docente, procurando alinhá-lo às suas escolhas e trabalho desenvolvido. A PROFESSORA 1 procura diferenciar o que vivenciou nos estágios da escola pública, com a realidade da escola em que atuava e atua. A PROFESSORA 2 enfatiza a importância desse estágio na contribuição da mobilização dos saberes na prática. E a PROFESSORA 3 destaca a experiência negativa em alguns estágios como motivador para uma prática diferenciada e oposta. Os destaques de estágio em outras escolas relacionam-se a uma realidade diferente da vivenciada na escola em que trabalham, em geral menos democrática.

Para Tancredi (2009, p 25), a falta de criticidade pode ser um problema diante de situações inesperadas, pois a observação da prática de outros professores, ainda enquanto alunos, permite “adquirir regras importantes para conduzir o ensino e gerenciar o padrão de conduta dos estudantes, mas é preciso olhar os modelos com olhos críticos, olhar para além da aparência, pois ser professor e ensinar não é apenas aquilo que os olhos veem”. É preciso interiorizar e refletir sobre as ações, ressignificando-as e enriquecendo a própria prática.

Para Pimenta (1995), o estágio não é apenas um componente curricular, mas sim uma atividade articuladora, teórica e instrumentalizadora da práxis, pois propicia a inserção dos alunos nas escolas, a fim de que conheçam como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem e reflitam sobre a realidade em que atuarão.

Essas professoras têm, entre si, uma formação inicial muito parecida e consistente. Todas elas cursaram o Magistério e a graduação foi realizada concomitantemente ao desenvolvimento da prática docente. Ingressaram na escola, onde estão até hoje, ainda enquanto estagiárias. A PROFESSORA 1 escolheu o curso de História e a PROFESSORA 2, o curso de Pedagogia, ambas em faculdades particulares, alguns anos após a conclusão do Magistério e início da atuação docente. Já a PROFESSORA 3, também escolheu Pedagogia, mas diferenciou-se pela escolha logo após a conclusão do Magistério e ainda nos primeiros anos de docência.

Observa-se, assim, uma conjuntura difícil de se separar, pois tratam-se de saberes tanto

relacionados à formação profissional quanto ao desenvolvimento da experiência na profissão. Trata-se, aqui, das relações possíveis de saberes relacionados à formação docente e mesmo à prática, buscando entender a relação estabelecida entre teoria e prática.

A PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 2 estudaram juntas desde o Ensino Fundamental até o Magistério. O desejo por este último é confirmado durante as entrevistas.

Quando eu fui fazer o Magistério... a gente ajudou a batalhar para reabrir o Magistério do Guião porque nós queríamos fazer o Magistério. Então, era um grupo que queria fazer, nós fomos atrás de mais pessoas para montar a equipe, para poder reabrir. (...) E como nós queríamos fazer, eu e mais algumas amigas... a gente até andou indo, conversando, divulgando com outras pessoas conhecidas... “óh, vai ter se a gente procurar”. E nós montamos um grupo de 40, na época. (PROFESSORA 1)

É possível notar, inclusive, um movimento de luta pelo Magistério, ainda que pequeno, uma ação importante na Escola Normal, visto que, para Nóvoa (1992a, p.3), essas escolas têm a capacidade de legitimar um saber produzido externamente à profissão docente, veiculando uma concepção dos professores, focalizada na “difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”.

O ingresso da PROFESSORA 1 e da PROFESSORA 3 ocorreu no ano de 1980, na Escola Normal, na qual se cursava dois anos referentes ao Ensino Médio e dois anos referentes às disciplinas pedagógicas e estágio, formando-se para o trabalho na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a PROFESSORA 2 cursou o 1º ano do Ensino Médio regular e depois, com bolsa de estudos, se transferiu para cursar o Magistério com Ensino Médio no La Salle, que tinha um 4º ano com especialização em Educação Infantil, formando-se em 1987.

Com o fim do curso de Magistério, esse tipo de narrativa já não existe na formação dos novos professores. Gatti (2019, p.25) aponta a extinção gradual desses cursos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com a proposta de formação, em nível superior, de todos os professores.

Os saberes evidenciados nessa etapa da formação docente são bastante ricos; essas Escolas Normais desempenharam importante papel para a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As participantes, ao serem questionadas sobre a contribuição dessa formação inicial, destacam importantes saberes da formação profissional e disciplinares, provenientes da formação profissional para o Magistério.

Nós tivemos alguns professores no Magistério que foram muito significativos para o trabalho em sala de aula. Na Matemática, por exemplo, nós fizemos Matemática do Ensino Fundamental no primeiro ano de Magistério. Teve gente que ficou de DP (dependência em uma disciplina) nessa disciplina, com a Sueli, até o fim do curso. No segundo ano, a Sueli falou: “bom, se vocês serão professoras, vocês têm que dar conta de serem professoras do primeiro até a quarta série, então, é esse o conteúdo que nós vamos trabalhar!” Ela queria a compreensão do processo e foi aí que o povo inteirinho (...) Enroscou, na subtração, enroscou na divisão, enroscou na multiplicação, enroscou em tudo, até no ábaco. (...) Ela não trabalhava reprodução de modelo. Então ela queria a compreensão do processo. (PROFESSORA 1)

A Sueli, de Matemática (...) Ela era exigente, sabe? Mas uma excelente professora! Eu gostava dela. ela dava aula no Magistério assim: “vocês têm que ensinar as crianças assim, desse jeito!” A PROFESSORA 1 e eu, fomos as únicas que não ficamos de recuperação dela, ela deixou todas as outras, eram 19 meninas. A PROFESSORA 1, eu e mais um ou outra só, o resto ficou tudo de DP (dependência de uma disciplina). (PROFESSORA 3)

É interessante observar como as duas participantes, que estudaram juntas, mesmo fazendo as entrevistas em momentos diferentes, destacam uma mesma vivência de modo muito parecido. Ambas relatam sobre a professora de Matemática que tratava de conteúdos importantes para a prática em sala de aula, ressaltando a didática para o ensino. É interessante também observar como tal lembrança fica impregnada de forma tão similar na memória dessas duas professoras, principalmente na compreensão sobre o objetivo da professora ao ensinar Matemática, de modo que pudessem compreender não apenas o conteúdo, mas a forma como se ensina.

Saber ensinar e saber como ensinar são processos importantes para prática docente, para Gatti (2014), tratam-se de condições que vão além das competências operativas e técnicas e estão diretamente relacionadas ao próprio trabalho no ensino, integrando-se aos modos de pensar e agir, transcendendo a mobilização de conhecimentos e métodos, considerando suas intenções, valores e vivências e se configurando como condições importantes ao desenvolvimento profissional.

Para Tancredi (2009, p.53), “em muitos contextos ainda é presente a ideia de que os professores “primários, dos primeiros anos de escolaridade não precisam saber muito, basta-lhes amorosidade, paciência e cuidado”, sendo que a verdade é exatamente o oposto: esses professores necessitam de uma amplitude e complexidade diferente de conhecimentos para atender às demandas dos alunos. Esses saberes pedagógicos e disciplinares, o saber ensinar e saber como ensinar envolvem os valores, atitudes e conhecimentos do docente de modo que ele possa traduzir o conhecimento científico em discussões que os alunos aprendam e se sintam motivados para tanto.

Portanto, entende-se que saber o conteúdo é importante, assim como é preciso saber a forma como o aluno aprende e lhe como ensinar. Para Marcelo e Vaillant (2018, p. 33), a preocupação com a aprendizagem dos alunos é um importante critério para o desenvolvimento profissional e tem se tornado uma tendência, visto que propõe um novo olhar sobre a formação docente. Nesse sentido, ensinar é agir com outros seres humanos e “contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2012, p.13).

A PROFESSORA 1 destaca a importância da formação inicial para a incorporação de saberes tanto por meio da aprendizagem de conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, quanto pelo favorecimento do saber estudar e pesquisar para poder ensinar.

Uma das coisas que eu acho importante é de fato você saber os conteúdos que você vai desenvolver. Acho que pra uma professora que não tem domínio de Matemática é muito difícil ensinar Matemática. Ela tem que estudar para saber matemática, para poder desenvolver. (...) Então, as disciplinas de Didática que eu fiz, principalmente as do Magistério, foram fundamentais para a gente desenvolver conteúdos específicos. Só que acho que o importante é você saber como estudar, porque hoje eu posso pegar qualquer assunto, que eu vou conseguir estudar. Mas é a forma de como fazer isso, então, acho que as disciplinas que eu tive, principalmente as do Magistério, muitas delas favoreceram isso, da gente aprender como pesquisar, aprender como estudar. (PROFESSORA 1)

Esse tipo de formação de professores não se refere apenas a um sujeito transmissor de conteúdo ou aplicador de técnicas, mas sim a um indivíduo repleto de saberes, que deve dominar não apenas o conteúdo que compartilhará com o aluno, mas também entender a forma como a criança aprende e o modo de lhe ensinar.

A PROFESSORA 1 ressalta a importância de saber estudar e pesquisar, no sentido de ter compreensão sobre aquilo que ensinará. Trata-se de uma junção entre saberes pedagógicos e disciplinares na composição da identidade docente. Para Tardif (2012, p.120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Assim, é importante que o professor seja capaz de transformar a matéria que ensina, de modo que os alunos possam compreendê-la.

Para Marcelo (2009, p.119), “o conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social”. É comum pensar que para ensinar é preciso apenas saber a matéria a ser ensinada, mas, como já dito conhecer a matéria não é único indicativo de qualidade do ensino e, as participantes destacam um outro importante dado, a necessidade de saber como fazer, como explicar, como transformar o conteúdo em aprendizagem. Dessa

maneira, para Roldão (2007, p.101), o professor profissional, “é aquele que ensina não apenas por que sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”.

As participantes da pesquisa indicam esse saber-fazer presentes em suas formações iniciais, porém não apresentam as mesmas referências quando questionadas de modo mais específico, sobre a contribuição destas para as aprendizagens sobre a prática da Pedagogia Freinet.

Não tinha nada de Pedagogia Freinet no Magistério. A Clarice, que era minha professora de Didática, possibilitou que a gente apresentasse a nossa forma de trabalhar para o nosso grupo, ela possibilitou isso. Mas não era do curso, ela que possibilitou isso. (PROFESSORA 1)

Tanto no Magistério, como quando eu fiz Pedagogia, eu sempre levei muito da prática, porque quando nos era oferecido um teórico que falava dessa relação com a criança, dessa possibilidade de deixar a criança construir seu conhecimento, de ter contato com o lúdico, eu vivia já isso, então não tinha como não falar. (PROFESSORA 2)

Do Magistério em si, não! Lógico que tudo que você aprende, depois na hora que você vai estudar Pedagogia Freinet, você fala: “Nossa, a gente viu aquilo lá, não bate com isso, com o que a gente está estudando agora!” Então, de certa forma, valeu para você confrontar teorias, os educadores, vamos dizer assim! (PROFESSORA 3)

Na formação inicial, todas elas afirmam tratar da Pedagogia Freinet apenas quando levavam suas práticas para a sala de aula; tais discussões não estavam presentes na formação profissional, mas eram permitidas quando suscitadas pelas participantes. Nesse sentido, Gatti (2014, p.40) questiona a formação fragmentada e reduzida das formações iniciais, procurando entender se seria “suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano”.

Os saberes ligados à formação profissional também estão relacionados àqueles desenvolvidos em cursos de formação, não apenas na formação inicial. As participantes relataram diferentes experiências ao longo da carreira, relativas à especialização ou cursos, e enfatizaram a participação em congressos, principalmente os relacionados à Pedagogia Freinet.

No caso das participantes desta pesquisa, o conhecimento da Pedagogia Freinet relaciona-se, num primeiro momento, aos saberes provenientes de programas e livros, que por sua vez, referem-se ao conhecimento dos professores sobre os princípios educacionais ou sistema de ensino, integrando-se ao trabalho docente pela utilização de ferramentas de trabalho.

Essa ideia remete à aprendizagem derivada do fazer e não formalmente aos cursos de Magistério e Licenciatura. Para Tardif (2012, p.64), podem ser considerados como saberes que “provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano”, no caso das participantes, é possível perceber uma relação desses saberes na integração com a proposta pedagógica, no desenvolvimento das técnicas da Pedagogia Freinet ou, ainda, nas leituras desenvolvidas com o grupo escolar.

Essa integração entre a teoria e a prática, diante das leituras, da relação com os pares e do fazer docente fica evidente nas narrativas das professoras sobre o uso da imprensa, por exemplo:

Quando eu comecei a trabalhar na imprensa, era difícil porque eu tive que aprender ali junto. Até a habilidade de... montar o texto e diagramar ali, você tem que aprender, e no início você falava assim “é legal, as crianças gostam, mas será que precisa tudo isso? Um trabalho enorme que dá para ficar ali montando!”. Mas depois com a teoria que você vai aprendendo, vai buscando, você vê o quanto aquilo é importante. (PROFESSORA 2)

A gente ia tateando mesmo, em todas elas e tateando a gente foi superando. (...) A imprensa era difícil mesmo, porque até a gente aprender, até a gente entender como ela funcionava, que você tinha que montar de trás para frente, de ponta cabeça, né? Não era fácil! E as crianças, rapidinho! (...) Quando a gente conseguiu a primeira imprensa, nós fomos aprender a mexer na imprensa (...) A gente foi se ajudando (...) foi construído com o grupo mesmo. (PROFESSORA 3)

As professoras apontam a aprendizagem do uso da técnica da imprensa na sala de aula, que para Freinet (1976) era uma forma de traduzir o texto vivo e a aula-passeio, substituindo as páginas dos manuais escolares. A PROFESSORA 2 fala sobre as habilidades necessárias, a aprendizagem na prática e o alinhamento necessário à teoria para compreender a importância e necessidade do trabalho com a imprensa. A PROFESSORA 3 destaca o “tateamento” nessa aprendizagem, no sentido de testar, descobrir e aprimorar a técnica, ressalta, também, esse processo desenvolvido junto aos pares, no auxílio mútuo.

Tais saberes foram repensados e incorporados à prática docente não só por meio do investimento no desenvolvimento profissional, com leituras e cursos, mas também na atuação com os pares e na experiência cotidiana. Para Marcelo (2009, p.127,128), independentemente da qualidade do programa de formação inicial que os professores tenham cursado, há algumas coisas que só aprendem na prática, o que pode repercutir no início da docência como uma “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição”.

Mesmo compreendendo que a formação do sujeito se dá ao longo de toda a sua vida,

como um *continuum*, sabe-se que a formação inicial não dá conta de uma série de necessidades dos professores, seu caráter mais global e, ao mesmo tempo, compartimentado, não viabiliza uma visão ou vivência real dos aspectos de uma sala de aula. Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008) a competência profissional não está restrita apenas à formação inicial, mas é decorrente do processo contínuo de desenvolvimento do docente. Nesse aspecto, o professor continua em processo de aprendizagem mesmo depois dessa formação, compondo a sua identidade docente, aprimorando a prática.

Os cursos de formação são importantes fontes de aprendizagem da docência, porém, são comumente considerados como secundários por “muitos professores, quando iniciam a carreira ou mesmo quando se tornam mais experientes. Há uma forte tendência de os professores considerarem que só a prática ensina” (Tancredi, 2009. p.26).

O diferencial das professoras participantes como atuantes em sala de aula, mesmo durante a formação inicial, possibilitou o estabelecimento de relações entre teoria e prática, que serão destacadas mais a frente, quanto aos saberes experienciais.

Mas até aqui, as participantes apresentam saberes da formação profissional importantes. desenvolvidos nesse momento da carreira e da escolarização prévia, como: a construção de um perfil mais democrático em oposição às vivências autoritárias desse período, a compreensão sobre o modo como as crianças aprendem a Matemática, por exemplo, e o estabelecimento de relação entre teoria e prática, visto que já trabalhavam na docência enquanto estudavam, gerando um grande entrelaçado de saberes.

Esse elo entre a teoria e prática é importante. Ao se entender que os professores são atores competentes e sujeitos ativos, é preciso compreender também que a prática não é somente um espaço para aplicação dos saberes adquiridos na teoria, pelo contrário, trata-se de um espaço de produção de saberes específicos, saberes esses que devem ser validados e reconhecidos (TARDIF, 2012).

As professoras também foram questionadas sobre experiências marcantes no início da carreira e as respostas divergiram entre aspectos pessoais, análises positivas do momento vivenciado, enfrentamento de eventos difíceis com os alunos e mesmo a responsabilidade por um nível de ensino não trabalhado antes.

Eu me sentia muito feliz no meu trabalho e me sinto hoje, mesmo com as dificuldades. (...) Eu tenho muito mais experiências positivas do que negativas para te contar, né? Eu penso assim! Eu também sou uma pessoa que... tento não guardar muito negativo, porque senão a gente só acumula e não dá conta depois, né? (...) Quando a gente começou a primeira série, nenhuma das professoras da escola queria assumir, estava todo mundo com medo de

assumir alfabetização. Aí eu disse que se alguém me ajudasse, né? Porque eu também não tinha experiência de sala de aula, tinha experiência da escola e o estágio que eu tinha feito nas escolas tradicionais. Que eu poderia tentar, mas que eu ainda ia precisar de ajuda (...) E aí, então, veio a ideia de trazer a Loli para trabalhar dois dias comigo. (PROFESSORA 1)

Às vezes você lê o que é esperado para uma faixa etária, mas sempre tem alguém que foge à regra e você fala “o que eu faço com essa criança?” Então eu lembro que eu tinha uma criança (...) era muito precoce... ela tinha uma expressão oral muito boa, questionava já, com 3 anos de idade, o que eu estava explicando e o que estava fazendo (...) Quando aparecem esses casos é um desafio pra gente (...) quando você começa, você prepara atividade achando que todo mundo vai responder daquela forma para você, e a hora que você vê não é aquela forma, e o que que você faz com aquela criança? (...) Então, essa é uma situação em que a gente vai aprendendo a lidar com essa diversidade. E uma outra situação, nessa faixa etária também, de uma criança que mordida muito e que a gente tentou todas as estratégias, ela mordida mesmo assim (...) mas você vai procurar na literatura tem a explicação do porquê que a criança morde, que é a fase oral... Mas depois a gente foi descobrir que a mãe tinha uma brincadeira de morder com o filho. Então até você chegar na raiz... foi um problemão porque ninguém gosta de levar o filho mordido para casa, e você que está começando a carreira... é uma coisa que me angustiava muito. (PROFESSORA 2)

Ah, foi quando eu assumi a primeira sala (...) de Ensino Fundamental, E aí Silva, falou assim para mim: “Ah, você vai assumir a segunda série?” Nossa! E o medo, né? De assumir! Porque a gente ainda estava implantando a Pedagogia Freinet, era uma coisa que a gente estava começando! E se não der certo, né? E assim, a gente não dominava ainda conteúdo de Ensino Fundamental, até então a escola tinha Pré-Escolas só! (...) Tinha uma coordenação, a Silvia estava aí, ela dava um apoio, mas ela era diretora da escola, né! (PROFESSORA 3)

Referente aos saberes profissionais e experienciais, enquanto a PROFESSORA 1 destaca os aspectos positivos do início da docência, não os especificando, mas colocando as experiências positivas superiores em relação às negativas, as PROFESSORAS 2 e 3 destacam vivências que causaram angústias nesse período.

Na inserção da docência o professor iniciante percebe de forma situada as especificidades da docência e compõe a sua identidade profissional diante das intensas experiências nesse processo. Considera-se um momento desafiador, pois o professor precisa construir os conhecimentos necessários ao ato de ensinar ao mesmo tempo em que ensina, devendo ainda manter o equilíbrio emocional diante dos desafios da docência (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

A PROFESSORA 1 revela o auxílio de uma professora experiente ao assumir, pela primeira vez, uma sala de alfabetização. Ainda eram os primeiros anos de docência da professora, mas a mudança de nível de ensino, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,

fez com que a docente solicitasse ajuda para lidar com esse novo desafio. Para Tancredi (2009), é comum os professores serem considerados iniciantes quando mudam a turma de trabalho ou disciplina, por exemplo. A escola, por sua vez, deu o respaldo necessário permitindo essa interação entre professora experiente e professora iniciante, que será discutido no próximo item sobre a importância da relação com os pares e a instituição como espaço de aprendizagem compartilhada. Salienta-se, porém, que a PROFESSORA 1, ao mesmo tempo em que reconhece suas limitações, entende a importância de contar com o apoio da escola e de uma professora experiente. Esse apoio, por sua vez, pode ser uma das bases das relações positivas evidenciadas pela participante.

Sabendo-se das dificuldades do início da carreira docente e da necessidade de formação durante toda a vida, é fundamental o planejamento de iniciativas que viabilizem a permanência do professor no Magistério, favoreçam a sua autonomia e o seu desenvolvimento profissional. A escola, ao possibilitar o acompanhamento de uma professora experiente, procurou viabilizar à PROFESSORA 1 essa segurança para o exercício da docência.

A inserção na docência pode dar-se de diversas formas, ocorrendo geralmente após a formação inicial. Diante das dificuldades desse momento, segundo Marcato (2016, p.53), “alguns países têm experiências de fazer essa inserção de forma planejada, indicando formas de introduzir o profissional na docência e para tanto, propondo programas específicos ou meios de realizar esse processo”. Dentre outras iniciativas, no sentido de oferecer o suporte necessário para a atuação docente nos anos iniciais, destaca-se a mentoria. Segundo, Reali et al. (2008), no desenvolvimento da mentoria ocorre a formação de professores iniciantes, mediante a ação colaborativa de professores experientes, trata-se de uma díade que pode favorecer o ingressante no magistério e o professor experiente.

A PROFESSORA 2 revela uma dificuldade inicial em estabelecer resoluções para conflitos que, mesmo presentes na teoria, foram desafiadores na prática. É interessante salientar o “a gente” na solução desses desafios, a professora não se coloca como única capaz de superá-los, mas o termo revela implicitamente a importância do trabalho em pares já no início da docência.

Do mesmo modo, a PROFESSORA 3, destaca o apoio da coordenação e direção diante da sua insegurança inicial ao assumir uma nova sala de aula. Para Tancredi (2009, p. 43), os iniciantes não são “apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de Magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam”. A falta de segurança nesses casos, mesmo com apoio, é bastante comum. O que dificulta ainda mais essa fase de indução à docência é o

trabalho isolado do docente e sem o apoio necessário.

Segundo Huberman (1992), a entrada na carreira docente pode suscitar a descoberta da docência ou o choque de realidade, traduzido como um confronto entre a realidade e os ideais, enquanto o primeiro é marcado pela experimentação e entusiasmo inicial. Nesse sentido, as participantes também destacam um misto de insegurança e experiências positivas.

Na verdade, quando eu entrei aqui na escola, eu estava cursando o terceiro ano de Magistério. Então eu tinha aquela vontade muito grande de ser professora (...) a gente idealiza né, a profissão, imagina aquilo e quando você vai para a prática, você percebe que tem que ir construindo esse sonho de acordo com que você imaginava que era, mas ao mesmo tempo eu me sinto privilegiada, porque eu comecei numa escola que eu pude... é, eu não tinha ranço de nenhuma outra prática, uma prática negativa ou de uma outra experiência que não tenha dado certo. Eu comecei em um lugar que não tinha uma prática tradicional (...) e o que foi legal é que eu fui construindo a minha prática e buscando a teoria através da prática. (PROFESSORA 2)

Eu vim trabalhar, eu ia ajudar as professoras. Então eu via algumas coisas, eu falava: “Nossa, tomara que eu consiga fazer isso!” Mas era uma insegurança muito grande, né? Ah, eu acho que mais o fato de você ainda não dominar essa função, na verdade, de professora. Então eu era muito nova, imagina!? Ia completar 18 anos, já estava em sala de aula, ajudando! E assim, saber que você está lidando com pessoas, você querendo fazer a coisa certa, com medo de errar. Então essa insegurança era tudo isso. (PROFESSORA 3)

Ao mesmo tempo em que destacam a idealização da profissão e o sentimento de insegurança, as participantes retratam um começo positivo na docência, inseridas em uma prática libertadora que as inspirou e motivou.

A PROFESSORA 2 ressalta não ter tido experiências negativas e vivenciado um início da docência de modo privilegiado, revelando um entusiasmo inicial. Já a PROFESSORA 3 associa sua insegurança ao fato de ser muito nova e por isso cobrar-se tanto na formação humana, ainda assim, coloca-se em situação de responsabilidade, sentindo-se pertencente ao corpo profissional, característica do processo de descoberta. Cruz (2019), ao tratar de narrativas sobre o início da docência de professores experientes, ressalta que os primeiros anos podem parecer desoladores, num primeiro momento pelas dificuldades e angústias, mas podem ser marcados também pela descoberta fazendo com que os docentes permaneçam na carreira construindo suas bases de conhecimento sobre o ensino na prática, no cotidiano da escola, por meio das relações interpessoais, dos conflitos e desafios.

Com frequência, a literatura empírica indica os aspectos da sobrevivência e da descoberta da docência vividos em paralelo, sendo que o entusiasmo, responsabilidade e experimentação do segundo permitem que o professor suporte o primeiro aspecto. Assim, os

aspectos positivos parecem predominar sobre os demais, caracterizando o início da carreira dessas professoras mais relacionado à descoberta da docência. (HUBERMAN, 1992).

Entende-se, tal como Tardif (2012 p.16), que os saberes incorporados por um docente “são uma realidade social materializada, através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Assim, diante das diferentes fases na carreira docente, novos saberes são apreendidos e incorporados, relacionados às situações de trabalho com alunos, colegas, familiares, ligados ao ensinar em determinado espaço, instituição e sociedade. Isso significa que tais saberes não se fazem de maneira isolada, nem somente na formação inicial ou no começo da docência, pois fazem parte de uma realidade social permeada por formações, programas, práticas coletivas, entre outros.

5.3 Entre chegadas, encontros, mudanças e partidas.

Com o estabelecimento do início da carreira, seguindo as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, tem-se a fase de estabilização e diversificação, conforme Huberman (1992). O primeiro relaciona-se ao comprometimento definitivo e tomada de responsabilidade, enquanto o segundo diz respeito tanto às tentativas de diversificar a gestão das aulas como à aspiração por novas funções e compromissos.

Nesse contexto, os saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais continuam a ser incorporados no fazer docente e a compor os processos de aprendizagem da docência que, por sua vez, começa ainda antes da preparação formal e continua pela vida toda. Retoma-se, portanto, que “a docência passa por etapas, durante as quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que estes possuem conhecimentos e experiências também diferentes” (TANCREDI, 2009, p.15).

Os saberes referentes à formação profissional também estão relacionados àqueles desenvolvidos em cursos de formação, não apenas a inicial. Também podem estar relacionados aos saberes experienciais incorporados à prática docente. Quando questionadas sobre suas atuações na escola, todas as professoras participantes destacam a responsabilidade em diferentes funções, compondo, assim, um leque diversificado na constituição de suas identidades docentes.

Logo no início, como auxiliar de sala na faixa etária de 1 a 2 anos. Depois da formação eu assumi sala de... na época a gente chamava pré-escola. Era o pré anterior à alfabetização e depois muitos anos na primeira série, depois segundo

ano, também trabalhei um determinado tempo com Língua Portuguesa no 6º ano. Depois História, que é a minha formação, aí eu já estava formada e depois a coordenação. Eu sempre tive... a minha sala predileta era o segundo ano, né? Que eu deixei no ano passado, que é o período de alfabetização, que é um período, uma sala que me encanta. (PROFESSOR 1)

Eu comecei na Educação Infantil, que era com crianças de 3 e 4 anos...sempre trabalhei na Educação Infantil, acho que por uns 10 anos. Depois passei a trabalhar com crianças em fase de alfabetização. Trabalhei também com segundo ano e trabalhei como monitora do 6º ao 9º ano... e agora, atualmente, estou na coordenação já há uns 4 anos. Eu gosto muito da alfabetização, da faixa etária de 6 e 7 anos. (PROFESSORA 2)

Já fiquei uma época na biblioteca da escola, ajudando a pôr a biblioteca em ordem. Já ajudei um pouco na Administração, na parte econômica da escola. Já fiz compra de materiais, já tive várias funções. Mesmo porque é por aí mesmo, é até legal você ter essas outras funções, para você saber dar valor e que todas elas têm a sua contribuição no grupo da escola. Eu cheguei a ser diretora por um tempo! (...) Mas é muita burocracia, muito burocrática, não é uma função que eu gosto. Teve a monitoria também (...) os mais novos demandavam mais ajuda, era gostoso! Ah... a que eu estou mais é o 5º ano! Mas eu gostava de todos, eu me identifico bastante com a turma do 5º ano, sabe! (PROFESSORA 3)

A fase de diversificação, conforme Huberman (1992), é bem evidenciada na fala das professoras. Da mesma forma cada uma tem sua identidade estreitada com determinada atuação. Apesar de terem atuado em diferentes funções, a PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 2 apontam uma grande afinidade com turmas de alfabetização, já a PROFESSORA 3 evidencia a preferência pelo trabalho com os alunos de 5º ano, devido ao desafio de uma fase em mudança de perfil.

Além disso, a PROFESSORA 3, revela uma função em que não se sentiu bem em compor: a direção; mesmo que num breve período, pois as questões burocráticas pareciam não estar em consonância com os anseios da docente. Nesse sentido, a identidade é tratada por Imbernón (2010) como uma associação de diferentes traços e vivências que, ao mesmo tempo, distinguem e confirmam o que se é. Entende-se, portanto, que a construção da identidade do professor não é estagnada, mas contínua e atrelada, tanto às dimensões individuais, quanto a grupos e está relacionada tanto àquilo que o sujeito se identifica e reconhece, quanto àquilo que nega ou desaprova.

Também é preciso considerar o professor como sujeito de sua própria história, enquanto pessoa e profissional, em um processo de autoconstrução que se compõe à medida que exerce seu fazer docente em interação com a comunidade escolar. Nessa socialização profissional tem-se o processo de formação do indivíduo estabelecido em toda sua história, sendo que na vida profissional o eu-pessoal se agrega ao eu-profissional, “por meio de uma série de relações que

o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos” (GATTI, 2019, p. 182).

Essa fase de diversificação pode ser marcada por serenidade ou distanciamento afetivo, cada qual se encaminhando para o desinvestimento na carreira. Ainda para Huberman (1992, p.46), esse desinvestimento pode ser sereno ou amargo e, em geral e até certo ponto, costuma ser uma fase “positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica”.

Nesse sentido, as professoras, já aposentadas, porém ainda atuantes, falam sobre o investimento atual em curso de costura, culinária, filmes e leituras; isso não significa descomprometimento com a educação, mas sim congregação com novas atividades, sem necessariamente lamentar ou enrijecer a prática docente.

As participantes relataram diferentes experiências ao longo da carreira, relativas à especialização ou cursos, hoje com participações menos frequentes. Foi bem destacada a participação em congressos, principalmente o primeiro relacionado à Pedagogia Freinet.

Tinha os que a gente ia só para assistir e tinha os que a gente ia para atuar também. (...) A escola incentivava muito isso, ajudava até com despesas, e o grupo de professores da Escola sempre foi. O primeiro que eu participei foi muito marcante. Esse primeiro marcou muito por conta do que eu hoje, por exemplo, tenho uma visão, uma experiência, que eu iria saber analisar a postura de pessoas que trabalham com a pedagogia Freinet de uma outra forma. (...) Então, nessa época que eu era muito novinha, eu fiquei pensando, você tem que ter esse cuidado para não criar a visão do outro, você ter a sua visão. (PROFESSORA 2)

Na RIDEF, que foi aqui no Brasil, mas já faz muito tempo, a gente conheceu muita gente. Esse foi para mim o mais marcante. Acredito que esses encontros façam mesmo a diferença. Para a gente poder entender a proposta da escola, em primeiro lugar, a gente fez curso, depois a gente descobriu outras escolas que trabalhavam com a Pedagogia Freinet, a gente foi fazer cursos com eles. Foi ver... participou da RIDEF que teve aqui no Brasil, outro dia mesmo, em 88, sabe? (risos) Teve intercâmbio mesmo, no sentido de você ir conhecendo a Pedagogia, sabendo e vendo as coisas. (PROFESSORA 3)

A primeira vez que eu fui para um encontro da Pedagogia Freinet, em 1984, em Blumenau, eu fui fazer um ateliê de correspondência porque eu já tinha interesse (...) E a gente era principiante da Pedagogia Freinet, então sempre tinha muita coisa que as pessoas faziam diferente do que a gente estava fazendo e que você podia discutir, participar e se apropriar. (...) Então, foi muito interessante a primeira vez, primeiro porque a gente teve contato com pessoas ligadas diretamente ao movimento e foi possível trocar muito naquela época, porque muitas das coisas que a gente fazia, a gente fazia como a gente tinha lido e interpretado, a gente não sabia como outras pessoas poderiam estar fazendo essas mesmas coisas. Foi bem interessante, foi nessa época, inclusive,

que eu conheci a correspondência mais de perto. (PROFESSORA 1)

Para as professoras, o primeiro encontro do qual participaram, da Pedagogia Freinet, foi marcante, cada qual por um significado, embora todas tenham enfatizado a relação com os participantes. Sobre os cursos de formação, Tancredi (2009, p.26) ressalta que os conhecimentos construídos nesse âmbito “fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar”.

No caso da PROFESSORA 1, é interessante perceber seu estranhamento em relação a alguma situação do curso, algo que não ficou completamente claro, mas independente do detalhamento da situação em si, atenta-se para o seu olhar de professora experiente, procurando estabelecer uma distinção entre seu pensamento na época e agora. Ela destaca a importância do cuidado em se formar sua própria visão e sobre a necessidade de refletir sobre as ações dos outros.

Tanto a PROFESSORA 3 quanto a PROFESSORA 1 destacam a importância de conhecerem muitas pessoas relacionadas ao movimento durante o encontro. A PROFESSORA 3 afirma que ao conhecer diferentes sujeitos nesses cursos, também pôde conhecer novos lugares com a proposta pedagógica freinetiana, viabilizando um intercâmbio de aprendizagens. Para ela, esses encontros possibilitaram um maior conhecimento sobre os direcionamentos que a escola se propunha a fazer. A PROFESSORA 1, além de destacar a abertura do leque de contatos para estabelecimento de aprendizagens, discussões e leituras da Pedagogia Freinet, confirma o seu aprofundamento teórico e prático sobre a técnica da correspondência, preconizada pelo educador francês.

Diante do contato com diferentes perspectivas e pessoas, as participantes foram construindo suas próprias leituras sobre a Pedagogia Freinet, mas também comendo e recomendo a própria identidade e alicerçando seus saberes. Entende-se como uma identidade profissional docente que, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.48), diz respeito às “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”.

Assim como a PROFESSORA 2, a PROFESSORA 1 admite ser importante estabelecer o contato com o outro, compreender, dialogar e se apropriar de um universo que ainda era pouco explorado naqueles anos. É importante considerar que estas professoras admitem a possibilidade de diferentes leituras sobre a proposta pedagógica e, de todo modo, se mostravam e se mostram abertas à construção de suas aprendizagens. Para Tancredi (2009, p.18), a

docência não pode ser vista como uma atividade isolada, na verdade a troca estabelecida entre os pares tende a auxiliar “os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar”.

Para Imbernón (2011, p. 72) a formação do professor deve ser permanente e auxiliá-lo no desenvolvimento do conhecimento profissional, além disso, deve supor que “desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve”. Esses encontros, as leituras e discussões entre os pares inserem-se nesse contexto de formação permanente entre as professoras participantes.

A PROFESSORA 3 ressalta o acesso às invariantes pedagógicas ainda datilografadas. São histórias marcadas na memória das participantes e fazem referências a várias delas, embora não tenham se lembrado de todas as invariantes. Talvez esse tenha sido um deslize enquanto pesquisadora, visto que se poderia dar esse suporte escrito, afinal, são 30 invariantes que propiciam diferentes reflexões e possibilitam uma autoavaliação do educador.

Essas invariantes, pelo seu próprio nome, dizem respeito àquilo que não varia em relação à prática ou ao sujeito, validando-se em todos os contextos, lugares ou meios.

A gente trabalhou um bom tempo em cima das invariantes, porque a gente queria trazer para nossa realidade o que o Freinet pensou lá, e o que a gente estava fazendo aqui. (PROFESSORA 1)

Eu vou ser bem sincera com você, essas invariantes, sempre que a gente ia trabalhar com elas, era uma coisa que incomodava muito. São muito fortes, elas incomodavam muito, porque você não consegue ter a resposta correta para aquilo que ela tá falando. É uma coisa que você se sente autoavaliando e ao mesmo tempo é importante. (PROFESSORA 2)

Quando a Ruth conseguiu terminar de traduzir... a gente fez um estudo sobre elas. A gente foi vendo, foi estudando! Olha, eu tenho aqui agora todas as invariantes (a professora abre no computador um site com as invariantes): ser maior não necessariamente para cima dos outros, o comportamento escolar de uma criança é função de seu estado fisiológico orgânico e constitucional. Ninguém, nem a criança, gosta de ser comandado autoritariamente. Ninguém gosta de se alinhar, porque se alinhar é obedecer passivamente, é uma ordem externa. Ninguém gosta de ser obrigado a fazer um determinado trabalho, mesmo que esse trabalho não lhe desagrade particularmente, coerção! Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja vantajosa. Quer dizer... tudo aquilo que a gente faz no dia-a-dia da sala de aula, né? Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, agir como um robô... Olha, só!? De ser comandado, né!? Ninguém precisa disso! É diferente porque você não está impondo uma ordem, uma disciplina. Você está fazendo com que todos percebam que elas são importantes. Não é uma imposição, é uma percepção que o professor tem que fazer com os alunos. (PROFESSORA 3)

Essas invariantes são estruturadas por Freinet (1969) em três grupos: da natureza das crianças, das reações da criança e das técnicas educativas. Embora se trate de um conhecimento adquirido de maneira externa ao próprio sujeito, atenta-se para o fato de que as professoras fazem reflexões e suas próprias leituras a respeito do que se vê, lê, estuda ou pratica. Essas invariantes funcionam como uma espécie de Código Pedagógico e possuem uma base bastante sólida. Não se trata de se adotar simples técnicas para a reprodução dos professores, mas sim de se discutir o conhecimento e avaliar o desenvolvimento do próprio trabalho.

A PROFESSORA 2 menciona a autoavaliação e um certo incômodo que o estudo das invariantes causava, porém, se tratava de um desconforto importante, visto que propiciava a reflexão sobre o trabalho e sobre as práticas desenvolvidas.

A PROFESSORA 1 relata sobre o estudo das invariantes junto ao grupo com o objetivo de entendê-las e praticá-las diante da realidade que possuíam, fazendo sua própria leitura e adequação quando preciso, revelando também a autonomia e reflexão do grupo docente.

A PROFESSORA 3 retoma o acesso às traduções das invariantes pedagógicas e o estudo. Tendo em mãos as invariantes, faz a leitura de várias delas e entende ser atualmente, tudo o que pratica no dia-a-dia da sala de aula, mas destaca, principalmente, a questão da coerção, no sentido de praticar o seu oposto, sendo necessário o compartilhamento de objetivos junto às crianças, a fim de que compreendam a importância do trabalho e não o façam apenas por imposição.

O conhecimento das invariantes trata-se de um saber pedagógico e experiencial importante para a prática docente, adquirido por livros e na experiência com os pares, refere-se tanto ao planejamento do professor quanto ao seu manejo de sala de aula, permeando a relação com o conteúdo e com a criança, visando ao diálogo. Essas invariantes norteiam importantes princípios da prática pedagógica freinetiana, fornecendo importantes indicadores para a autoavaliação da prática docentes. Para Reali et al. (2004, p.70) esses indicadores podem fornecer “informações que favoreçam a reflexão da comunidade escolar quanto às atividades por ela desenvolvidas; quanto aos conceitos e valores prevaletentes sobre aprendizagem, ensino, prática pedagógica, organização curricular, políticas acadêmicas” e mesmo quanto à natureza das relações sociais estabelecidas entre seus membros.

Para Dubar (2012, p.364), “a socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se formação ao longo da vida”, assim, as participantes continuaram e continuam investindo em suas formações, talvez num ritmo diferente de quando eram iniciantes. Esse investimento é importante para o desenvolvimento profissional e para a constituição da identidade docente, visto que esta não é findada e está em constante construção.

Ao longo dos anos a participação nesses encontros sobre a Pedagogia Freinet foram se tornando mais escassas, mas principalmente pela dificuldade de se estabelecer um grupo sólido no Brasil, como já discutido anteriormente. Ainda assim, as formações pedagógicas da escola são frequentes, visam ao desenvolvimento profissional dos professores e à prática de refletir e compartilhar experiências.

O desenvolvimento das leituras iniciais sobre a Pedagogia Freinet não foi tão simples. Celéstin Freinet, professor francês, apesar do movimento difundido da cooperativa escolar e da escola moderna francesa, quase não tinha publicações traduzidas no Brasil.

Na época, a escola estava começando com a Pedagogia Freinet, a gente leu bastante, a gente discutiu, tinham as reuniões de estudo. Eu nunca vinha pra reunião de estudo sem ler o texto, eu tinha essa preocupação, não só de estar começando, mas estar começando para fazer direito, né? (...) a Ruth Joffily, que é uma estudiosa da Pedagogia Freinet, falava francês fluentemente... Então ela traduziu muito material, mas a gente teve bastante reuniões, foi um processo assim, gradativo, mas o material não era fácil. (PROFESSORA 1)

O que ajudava muito eram as reuniões de formação. Na época a gente tinha reunião de estudo, de ler texto, discutir e compartilhar práticas, a gente participava muito dos congressos Freinet que tinham na época, que hoje não tem muito, eu fui em praticamente quase todos, então isso ajudava muito. (PROFESSORA 2)

Freinet era uma novidade, né? Aqui pelo menos era uma novidade. E a gente foi conhecendo, a gente fez grupo de estudos para estudar Pedagogia Freinet (...) A gente trouxe a Rosa Maria, a Flaviana Granzotto (...) Foi a primeira pessoa que a gente tem notícia, aqui no Brasil, que trouxe a Pedagogia Freinet. E aí, ela veio para São Carlos. A Ruth Joffily, que foi uma grande tradutora do Freinet aqui para gente. Então, esse material que a gente conhece, vocês ainda conseguiram já os livros impressos, a gente tinha xerox traduzido pela Ruth, datilografado (risos). Quando a gente foi estudar as invariantes pedagógicas, elas eram datilografadas, traduzidas pela Ruth pra gente. (...) Depois em 88, nós fomos com ela para a RIDEF e lá o povo ia falando, dando as palestras nos encontros, como ela falava francês fluentemente ela ia traduzindo e as pessoas estavam falando e ela chorava e a gente chorava junto! Ah, muito, muito legal! Pela emoção deles contando como era a vivência, né? Eles eram da França, do mundo todo, mas ela traduzia normalmente os que falavam francês. Essas experiências foram todas muito marcantes. (PROFESSORA 3)

As falas das participantes revelam tanto a falta de acesso aos materiais desejados quanto o empenho do grupo para o estudo, incluindo formações e socialização dos saberes. Os primeiros contatos com os escritos freinetianos, pelo grupo, deram-se pela tradução realizada por Ruth Joffily, uma professora da Educação Infantil e bacharel em Filosofia, que dedicou boa parte de sua vida à tradução das obras de Freinet. Vale observar como essas leituras e esses

encontros eram permeados de interesse, diálogo e afetividade em congruência a um misto de saberes, fossem eles relacionados à prática, às leituras ou à troca com os pares, além da motivação para tanto.

Para Nóvoa (1992a, p.19) o estabelecimento dessa coletividade e a concepção de espaços em que o trabalho possa ser discutido e trabalhado trata-se de excelentes instrumentos de formação, pois o que se está “em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.” Nesse relato, ressalta-se a coletividade das discussões durante as leituras, mas ela se estende também para a reflexão da prática pedagógica das professoras em seu grupo, a construção da proposta pedagógica, assim como os caminhos e posicionamentos tomados.

Os dados referentes aos encontros da Pedagogia Freinet e os primeiros contatos das professoras possibilitam situá-las num contexto com a história de seu tempo; segundo Godson (1992, p. 75), “permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. Juntamente à análise bibliográfica sobre o Movimento Freinet no Brasil e registros desses encontros foi possível perceber o grau de envolvimento das professoras na implementação de uma proposta pedagógica libertadora, diante de uma sociedade que procurava se desvencilhar do poder opressor.

Inicialmente, por meio de leituras e trocas de experiências com outros grupos, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia Freinet que ingressava na vida das participantes no final da década de 70 e início da década de 80, diante de uma sociedade brasileira com profundos processos de mudança estrutural, era a representação real de uma forma de educação libertadora, como resposta às exigências desse novo sonho de sociedade, visando uma educação democrática e de qualidade que superasse a dicotomia entre a escola e a vida.

Junto ao grupo escolar, foi feita a escolha da implementação da Pedagogia Freinet, para tanto, recorreu-se a leituras, formações em grupo, “intercâmbio” entre instituições e participações em encontros ou congressos. Esse processo implicou em uma escolha de identidade, que para Huberman (1992), numa abordagem psicanalítica, implica a renúncia a outras identidades, uma espécie de passagem à vida adulta em que os compromissos estão mais carregados de suas consequências.

Nota-se, assim, saberes importantes para a prática pedagógica das participantes e para a construção da identidade docente, provenientes do acesso a um grupo cultural e acadêmico

específico, da participação de grupos de estudos com leituras sobre a Pedagogia Freinet e do envolvimento em congressos e encontros.

Todos esses saberes, mesmo que provenientes de um ambiente externo, foram vivenciados e trabalhados de forma a construir seus próprios saberes e aprimorarem suas práticas, mas também afinar e fortalecer a proposta pedagógica pretendida para a escola, por meio da formação continuada. Esta, para Imbernón (2010, p. 11), passa pela condição de que os professores “vão assumindo uma identidade docente, o que supõe assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”.

Nesse sentido, podemos compreender que, de modo coletivo, essas professoras compartilharam a construção de suas identidades diante das normas de interação do grupo e também passaram a fazer parte da construção da história da escola. Não criaram leis para se tornarem uma comunidade formal; o entrelaçamento das suas histórias de vida, as afinidades e conflitos, a negociação das tensões estabelecidas, o engajamento e o reconhecimento de objetivos gerais e comuns, ao longo dos anos, passaram a desenhar o desenvolvimento do trabalho. Conforme Grossman et al. (2001) estabeleceram a formação da própria identidade e da identidade do grupo, também suas normas de interação, constituindo uma dimensão importante de uma Comunidade de Prática de Professores, assim como o seu início, ainda que de modo inconsciente, conforme aborda-se, a seguir.

5.4 A viagem não é solitária: a importância dos pares e do compartilhar a docência.

Os saberes dessas professoras experientes, participantes da pesquisa, estão interligados com os saberes pessoais, os saberes da formação profissional e prévia, os saberes disciplinares ou curriculares e finalmente, com os experienciais. Para Tardif (2012, p. 126), os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva, que exige ação coletiva dos docentes, coordenados entre si, agindo com os alunos e pares durante vários anos. Nessa interação, dá-se a formação da identidade dessas professoras, mas além disso, a relação com esses saberes ocorre na interação com o mundo, com as pessoas, com teorias e experiências, foram e são constituídos diante de um contexto de trabalho e de ação.

Essa experiência adquirida deve ser entendida como uma relação com o mundo. A atividade docente é exercida, de modo concreto, assim como Gonzaguinha (1993) versa em “Caminhos do Coração”, diante de uma grande rede de interações com tantas outras pessoas, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes

símbolos, valores, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência”, exigindo dos professores a capacidade de serem pessoas em interação com outras pessoas, normas e contextos (TARDIF, 2012, p. 59).

Para Nóvoa (p.13, 1992a), a formação não se dá apenas na acumulação de cursos e conhecimentos, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Os saberes experienciais possuem objetos que constituem a prática docente e se revelam por meio dela, tais como: as relações e interações estabelecidas com os atores de seu cotidiano, as obrigações e normas que regem seu trabalho e a própria instituição. Os saberes experienciais não são considerados como os demais. São formados por todos os anteriores, sendo, portanto, plural e heterogêneo, assim como núcleo vital do saber docente e, para Tardif (2012, p.54), a partir dele, os docentes procuram “transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática”.

Assim, as participantes da pesquisa revelam diferentes saberes provenientes da experiência na profissão, sejam eles saberes da formação profissional, disciplinares curriculares ou experienciais. É importante destacar, mais uma vez, que esses saberes se dão na relação com os demais, assim, as participantes, mesmo na formação inicial e continuada, revelam a junção dos saberes provenientes da formação anterior, da formação para o Magistério e de programas ou livros ao desenvolvimento da prática docente, ou seja, aos saberes experienciais. Importante frisar que na maior parte desses momentos, sempre estiveram em sala de aula, diferentemente de tantos outros docentes que só ingressaram na profissão, por exemplo, após a formação inicial.

As participantes destacam a importância da experiência na constituição de suas identidades e relatam o desenvolvimento de saberes diante de suas experiências vividas com os alunos.

Eu acho que a experiência na aprendizagem da gente... Ela é fundamental, tudo o que você vivencia, você aprende com muito mais facilidade. Então eu tento também passar isso para as crianças. Tudo que a gente consegue vivenciar, você vai aprender com mais facilidade. (...) Eu sabia pouco sobre astronomia, bem pouco, tinha mais o senso comum, sabe... e tal. Mas a partir do momento que eu comecei a estudar junto com eles, então todo ano eu estudava, todo ano aumentava um pouco mais meu conhecimento (...) Hoje, eu já tenho um domínio da Astronomia que eu não tinha há tempo atrás e que eu fui adquirindo junto com eles. (PROFESSORA 1)

São coisas que você vai fazer com as crianças e você imagina que vai dar certo

e às vezes não dá tão certo como você imaginou que fosse dar. Isso em pequenas coisas, no encaminhamento de trabalho, que você acha que está tão claro para você e para as crianças não está claro, aí você tem que mudar toda a forma. Isso é muito comum acontecer, a gente vai se aprimorando o tempo inteiro. (PROFESSORA 2)

Primeiro, a forma de me relacionar com as crianças, foi importante e com a experiência você vai aprendendo, você vai vendo, você vai conhecendo, os jeitos, as carinhas das crianças. Hoje, só de olhar para uma criança você sabe se ela está entendendo ou não o assunto. No começo? Imagina! Não tinha nada. Então essa experiência não está nos livros, você não aprende em lugar nenhum. (PROFESSORA 3)

Sendo a experiência uma importante base da aprendizagem, o docente deve ter um processo de formação contínua, ao longo da carreira, como compromisso com seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também com a aprendizagem do aluno. Todo processo vivenciado pelas participantes, como as formações, as discussões reflexivas sobre as práticas pedagógicas e os estudos em grupo, favoreceu o estabelecimento de uma prática pedagógica com foco na aprendizagem dos alunos, considerando-os como figura central. A própria Pedagogia Freinet estabelece essa necessidade de considerar a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem e considera o respeito à criança como condição da renovação da escola (FREINET, 1973).

Tal relato demonstra a diversidade do trabalho da professora que não se repete, necessariamente, todo ano, mas vai se aprofundando e se aperfeiçoando no estudo desenvolvido com as crianças. Essa narrativa valida também uma abertura para a criança no processo de aprendizagem, não considerando o docente como detentor do saber, mas como sujeito que ensina, aprende e que está em constante aprendizado. Para Dubar (2012, p.365), “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”. Para que esse saber se desenvolva, é importante estar atento à formação, ao aluno e entender seus direcionamentos diante das diferentes ações.

A PROFESSORA 2 ressalta a aprendizagem diante do desafio com uma criança frente à diversidade. Trata-se do aprendizado diante de um aluno questionador, mas que também a faz repensar sobre suas estratégias e certezas sobre a aprendizagem, sendo necessário constante aprimoramento, assim como reflexão sobre o planejamento, a organização da sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. Esses saberes da experiência, segundo Tardif (2012), constituem um campo de estratégias e certezas para superar os desafios, originam-se do trabalho cotidiano, permitindo que o docente faça novas criações, construções e improvisações de

situações que são validadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A PROFESSORA 3 destaca que a forma como se relaciona com os alunos foi se aprimorando com a experiência, sendo possível, hoje, compreender melhor as reações das crianças diante do desenvolvimento dos conteúdos ou de alguma situação, perceber olhares e emoções; aprendizagens essas que não se encontram nos livros, mas na relação e na experiência com o outro. Para Tancredi (2009, p.17), a aprendizagem com os alunos também é uma fonte de aprendizagem, mas a adequação da sua atuação docente, de modo que, “os alunos possam aprender aquilo de que necessitam para terem uma vida plena de sentido na sociedade requer conhecimento (de diferentes naturezas), comprometimento, responsabilidade”.

Esses relatos também ilustram a fase de diversificação na carreira, como já discutido anteriormente, não apenas na função, mas nos materiais, modo de avaliação e experiências pessoais. No caso das professoras foi marcado, principalmente pelo ativismo consciente e crítico, em sala de aula, mas também pelas mudanças de funções, como já discutido no item anterior. Esta fase, que pode ser marcada por um ativismo ou questionamento, encaminha o docente, já aos 25 ou 35 anos de experiência, para a fase da serenidade, do distanciamento afetivo ou conservantismo, ainda antes do desinvestimento, amargo ou sereno (HUBERMAN, 1992).

Nas diferentes etapas da carreira docente, mas principalmente na incorporação dos saberes experienciais desde o ingresso na docência, as professoras ressaltam a importância do aprendizado com os pares.

Então, quando achava alguma coisa diferente, eu lembro que eu comentava, que a gente discutia o que outras pessoas também achavam. (...) Mas assim, eu sentia respeito pelas pessoas que estavam trabalhando com a gente, na época e... ah, eu me sentia bem importante, vamos dizer assim! (PROFESSORA 1)

E aí, com a experiência, você vai entendendo. Então quando você é nova e se depara com as pessoas que trabalham, você tem que tomar um cuidado, para você criar sua própria visão. (...) Às vezes, pode ser que nós tenhamos a mesma visão, mas em algumas situações, a sua interpretação é diferente da minha, em alguns trabalhos. (PROFESSORA 2)

E assim, o jeito de se relacionar com seus pares também... Tudo isso é experiência. A experiência que você vai ganhando ao longo do ano da sua vida profissional, vai te ajudando a modificar as suas relações. (PROFESSORA 3)

Essa aprendizagem junto aos pares é bastante enfatizada entre as professoras. Esse saber se constrói e se consolida na relação, positiva ou não, do docente com os atores de seu contexto

de trabalho. Para Tancredi (2009, p. 18), essa troca entre os pares não deve ser relativa apenas às atividades de sala, mas sim a conhecimentos sistematizados e experiências, pois isso “ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar.”

Sobre essa escola, como espaço de formação, Grossman et al. (2001), ao sistematizar a trajetória de um grupo em seu processo de construção de uma comunidade profissional de professores entende-a como uma comunidade que precisa ser local, exigindo interações diretas, com diálogo e confiança, a fim de se estabelecer uma coesão do grupo. Considera-se, nesse contexto, dois grandes objetivos, sendo o primeiro melhorar a prática profissional e, o segundo, considerar alunos e professores como aprendizes, ao longo da vida.

Considerando os professores como aprendizagens, temos a construção desse saber realizada por meio de discussões, troca de experiências entre os pares e reflexão sobre a prática dentro da própria escola, espaço privilegiado para essa formação. Mizukami (2005) apresenta contribuições importantes da literatura sobre o papel da escola diante de um modelo educativo que pensa sobre a formação do professor. A autora ressalta que a escola é considerada um espaço de aprendizagem profissional, como uma organização que aprende a partir das considerações, ações e discussões de seus participantes, a aceitação de processos de negociação e, dentre outros, a participação do professor por escolha própria e não por imposição.

As participantes também destacam a relação com os pares na construção da identidade docente, enquanto professoras experientes na prática pedagógica freinetiana.

No primeiro momento, acho que a gente precisou entender, estudar e entender o processo, né? Isso foi feito com o grupo e, algumas vezes, não necessariamente com o grupo (...) E aí, cada um tinha que correr atrás aí... do seu interesse. Então a correspondência, por exemplo, tem material, tem material impresso, então eu sempre procurei ler (PROFESSORA 1)

Nas reuniões sempre tinha alguns momentos de compartilhar o que estava fazendo, então esse compartilhar de experiências positivas, a gente estava sempre aprendendo com isso. A escola tem uma equipe que está aqui já há muito tempo, e eu aprendi muito com essa equipe. E com a Silva também, que não está mais aqui, e que na verdade eu entrei na escola por meio dela, então, ela sempre teve um perfil Freinet bem forte. (PROFESSORA 2)

Eu acho que foi preciso primeiro a gente querer, sabe? Porque é aquilo que eu falei, é uma Pedagogia que você vivencia, que não é uma Pedagogia que você estuda e fala assim: “ah, eu vou fazer só isso!” Ou você faz ou você não faz! Então, cooperação e afetividade, ou você tem ou você não tem! A gente tem que sentir! Acho que foi na prática mesmo, sabe? Você vendo, você vendo uma coisa. E, desde o início... quando eu vim pra escola eu fui bem recebida, eu acho que isso também já favoreceu. Porque tanto a Sandra, que foi a

primeira pessoa com quem eu tive contato como estagiária, como auxiliar, depois a Patrícia, elas sempre foram muito... como é que eu falo... quando a pessoa quer te ensinar, sabe? Elas sempre foram... “olha, pode fazer assim, você me ajuda a fazer tal coisa?” (PROFESSORA 3)

Cada uma das participantes destaca sua relação com os pares na construção de seus saberes e na constituição de suas identidades no desenvolvimento da Pedagogia Freinet e uma boa relação com professoras experientes. Em outros excertos, todas elas, assim como a PROFESSORA 2, destacam a fundadora da escola como importante incentivadora e fonte de aprendizagem dessa prática pedagógica. Já a PROFESSORA 3 menciona suas relações ainda enquanto estagiária ou mesmo depois na interação com outras docentes que a tornavam parte do processo de ensino. Essas duas últimas evidenciam uma relação de parceria com outras professoras da escola, revelando a importância de se ter a troca entre os pares na escola, e também a aprendizagem com quem é mais experiente.

A relação das professoras com seus pares, principalmente aquela como professor iniciante junto a um professor experiente, para Tardif (2012, p.50), trata-se de uma situação em que as certezas subjetivas são partilhadas e os professores passam a sistematizá-las e transformá-las, potencializando tanto a sua formação quanto a do outro; portanto, exige dos mesmos “a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas”.

Com base na reflexão entre pares, professores podem construir uma cultura colaborativa e para Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 85), no plano dos contextos coletivos, as “comunidades profissionais fortes podem promover a aprendizagem profissional e a melhoria das práticas instrucionais”. As autoras destacam ainda que essa comunidade de prática de professores é entendida como uma comunidade de profissionais com um peso importante, tanto na responsividade de docentes diante de diferentes demandas, quanto no engajamento na constituição de melhores condições de ensino aos alunos, e também nas transformações em suas práticas docentes.

Nesse sentido, Mizukami (2005) destaca a importância de se considerar as interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional, ocorridas em um processo contínuo, no qual seus envolvidos partilham experiências, questionam as suposições dos pares e suas também, construindo um conhecimento local, mas também público.

A PROFESSORA 1 revela a relação com uma professora experiente, que não fazia parte do corpo docente da escola, quando teve sua primeira turma de alfabetização.

No ano de 1983, que foi o ano quando nós começamos o Ensino Fundamental e teve a primeira 1ª série, nós tínhamos a Loli, que era uma professora da Rede Estadual e ela vinha duas vezes por semana trabalhar junto comigo, porque aí, em 1983 eu assumi essa sala, mas junto com essa sala, ela vinha duas vezes na semana trabalhar junto comigo. Era uma professora da Rede Estadual, mas era uma professora com quem a gente tinha um contato afetivo e ela vinha colaborar. (...) Normalmente, o que que a gente fazia? Eu ia para um ateliê e ela ia para outro, ela sempre ficava com ateliê da escrita e da leitura, mas eu ficava atenta porque era na mesma sala para a gente ver as atividades (...) eu passava para ela os textos livres das crianças, então a gente trabalhava a gramática, a organização do texto em cima dos textos das crianças. Mas era um trabalho bem, bem em conjunto meu e dela. Mas eu acho que aprendi várias coisas com ela, né? (PROFESSORA 1)

Diante da relação estabelecida, pode-se dizer sobre a troca entre uma professora experiente e uma professora iniciante, aproximando-se de relação de mentoria na qual o mais experiente possui uma gama diferente de conhecimentos e se dispõe a partilhar com o professor iniciante. Uma prática cada vez mais estudada e capaz de viabilizar sucesso na prática docente de iniciantes. Para Vaillant e Marcelo (2015) esse professor experiente consiste num elemento de apoio, pois, pela experiência e características que possui, pode auxiliar e oferecer, aos iniciantes, orientações curriculares e pedagógicas, suporte para a gestão da sala e, dentre outros, até mesmo apoio para aspectos emocionais.

Para Reali, Tancredi, Mizukami (2008) essa colaboração, entre professor iniciante e experiente, mostra-se importante ao se considerar que “os professores atuam num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis”.

No relato da PROFESSORA 1, percebe-se, num primeiro momento, o comprometimento com o novo ao mesmo tempo em que se dá o reconhecimento aos saberes da professora experiente. Para assumir uma nova sala de aula, num outro nível de ensino, apesar da experiência na Educação Infantil, ressalta a importância desse apoio para assumir uma sala de alfabetização. Essas trocas entre experiente e iniciantes, para Silva (2018, p.25), possibilitam que “os professores novatos se sintam pertencentes àquele coletivo, encontrando apoio e superando desafios e dilemas de sua prática nas escolas, de modo a (re)criar sua identidade profissional”.

Na introdução desta dissertação, ao tratar da trajetória como professora/pesquisadora, indicou-se um processo aprendizagem na Pedagogia Freinet, conduzido junto a uma professora experiente. Para Sousa (2015, p.89), nessa interação entre experiente e iniciante reforça-se a “ideia de que ensinar e aprender se faz num processo dialógico que envolve reflexão permanente, capaz de criar ambientes de aprendizagem que promova o avanço na construção

dos saberes docentes”.

Além da PROFESSORA 1, a PROFESSORA 2 também ressalta ser essa uma prática ainda atual, quando questionada sobre como ocorre a aprendizagem da Pedagogia Freinet por novos professores.

Normalmente acontece com os pares. O professor novo entra sempre na sala de um professor mais experiente e fica por um tempo na sala desse professor. (...) Nós já fizemos, muitas vezes, em reuniões pedagógicas momentos dos mais antigos estarem compartilhando experiências e permitindo que os novos vivenciem práticas de ateliês. (...) Isso permite a formação do professor novo. (PROFESSORA 2)

O acompanhamento sistemático de professores experientes, junto aos iniciantes, é importante para a construção de conhecimentos profissionais sobre formação de professores, contribuindo também para a constituição da identidade do docente, pois consiste num modelo de aprendizagem entre pares com níveis de experiências diversificados. Essa interação é muito positiva, na maioria dos casos, pois os professores experientes possuem um conhecimento situado que é favorecido pela experiência e, nesse sentido, tendem a apresentar maiores conhecimentos sobre os alunos, seja sobre suas habilidades cognitivas, os estilos de aprendizagem ou as características pessoais (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

O relacionamento de professores em início de carreira com professores mais experientes trata-se de uma situação que permite objetivar os saberes da experiência, assim como a interação com os pares, o contexto dos projetos e a formação. Nessas situações, “os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmo, seja para seus colegas”. Assim, o professor é considerado, também, como um formador e não apenas como um prático (TARDIF, 2012, p. 52).

Essas professoras participantes tiveram tanto a experiência de, como iniciante, trabalhar com professoras experientes, como a de partilhar conhecimentos e estratégias com os docentes mais novos, enquanto professoras experientes. Ou seja, estiveram nas duas posições, em momentos diferentes de suas carreiras.

Desse modo, para Souza (2017, p. 86), “o professor iniciante se sentirá acolhido se puder contar com o apoio de professores experientes para ajudá-lo na fusão dos sonhos pessoal com o profissional”. Da mesma forma, Dourado (2017), destaca como importante o apoio das colegas mais experientes e da equipe pedagógica para o enfrentamento das dificuldades. Fica claro, portanto, o trabalho em equipe e o compromisso mútuo percorrido pelas participantes

como fatores contributivos para a construção das identidades docentes das participantes, como experientes.

Para Reali, Tancredi, Mizukami (2008), nas diferentes fases da carreira, os professores podem construir “conhecimentos profissionais a partir da interação de suas experiências anteriores com as atuais, e os processos envolvidos são situados, envolvem interação social e são distribuídos com outros”, deste modo, o docente não possui uma totalidade de conhecimentos e habilidades para o ensino de forma individual, isso também se faz na coletividade.

Apenas uma das participantes teve experiência como docente em outras escolas, a PROFESSORA 2; as demais possuem apenas a visão dos estágios de outros espaços escolares, portanto, o tempo e o espaço a que se dedicaram ao Magistério são bastante próximos, sendo a prática da Pedagogia Freinet um elo comum entre todas elas.

Por se tratar de um contexto específico, com práticas singulares e com corpo docente coeso e fixo, as participantes inserem-se num modo diferente de pensar a escola, como uma Comunidade de Prática de Professores. Esta não é explorada de forma aprofundada no referencial teórico, pois se entende não ter sido este objetivo geral da pesquisa, mas diante dos dados obtidos, percebeu-se uma aproximação às dimensões desse conceito, ao contemplar as aprendizagens profissionais entre pares. Em geral, para Grossman et al. (2001), as dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores referem-se à cooperação entre indivíduos, a responsabilidade pelo crescimento individual e coletivo, a negociação das tensões e a formação de uma identidade em grupo.

Não se trata, aqui, de procurar entender os saberes de um grupo de professores que trabalham em conjunto em determinado espaço escolar, mas sim de estabelecer as relações existentes em uma Comunidade de Prática de Professores. Nela, os docentes, ao mesmo tempo que forjam seus laços de comunidade, lutam para mantê-los, formando as estruturas necessárias para lidar com conflitos e sustentar as interações entre os sujeitos. É formada por pessoas únicas que poderiam caminhar individualmente em sua trilha docente, mas que tomam e mantêm a decisão de seguir caminhos em parceria, visando a objetivos comuns e se comprometendo com a aprendizagem própria e a do outro (GROSSMAN et al., 2001).

Retoma-se aqui a importância da escola como espaço de aprendizagem. A construção da proposta pedagógica baseada na Pedagogia Freinet, em certos momentos, teve apoio e interações com pessoas de fora da escola, mas se estruturou dentro dela.

Foi no chamado chão da sala de aula que as professoras transformaram suas aprendizagens em uma nova prática educativa, pois encontraram um referencial que viabilizou

o desenvolvimento profissional de cada uma delas por meio de práticas reflexivas, estudo coletivo, trocas entre professores com diferentes níveis de experiência e tempos de docência e, principalmente, esse referencial possibilitou a construção de uma identidade em grupo. Tais aspectos, na perspectiva de Mizukami (2005, p.03), evidenciam a “natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência”.

As professoras destacam diferentes leituras ao longo de sua atuação docente, boa parte delas desenvolvidas junto ao grupo da escola. Vale lembrar, mais uma vez, que essas participantes são professoras experientes que atuam há mais de 30 anos em uma escola com a proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia Freinet. Ao serem questionadas sobre como conheceram a Pedagogia Freinet, a PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 3 destacam a descoberta por meio de uma palestra e a identificação com a proposta seguida por estudos.

Na realidade quem conheceu foi a Silva, que era uma das sócias e fundadora da escola (...) Eu estava na escola a partir do meio de 79. Eu cheguei um pouquinho depois, mas nesse primeiro momento o pessoal ainda não estava estudando a Pedagogia Freinet com afinco, tá! Foi nesse momento de 79 pra frente que a gente começou a batalhar mais isso. A Silva conheceu a metodologia, o trabalho, numa palestra na Universidade e trouxe para escola. Mas a escola já tinha um formato diferente da escola tradicional. Quando ela começou a escola, a ideia da escola era trabalhar por temas de interesse entre as crianças, então não necessariamente as crianças precisavam ficar divididas em faixa etária (...) se tirava os temas de interesse para trabalho e fazia a diversificação em grupos de trabalho. (PROFESSORA 1)

É engraçado, porque desde sempre, a Silva queria uma coisa diferente, ela não queria aquela escola tradicional, com cartilha, sabe? (...) É que, de repente, a gente encontrou, como eu vou dizer... a teoria para prática que a gente queria, desde sempre. (PROFESSORA 3)

Nota-se a influência de um ambiente externo para o conhecimento da proposta pedagógica implementada na escola, acompanhada de um movimento de interiorização e identificação da prática desenvolvida. A PROFESSORA 3 destaca o encontro da teoria com a prática que já desenvolviam. Essa relação estabeleceu-se por meio de leituras, discussões e aprofundamento sobre um assunto específico, no caso, a Pedagogia Freinet.

Essa pedagogia que visa a criança como centro do processo educativo, valoriza a experimentação, a cooperação, a afetividade, a socialização do objeto de conhecimento e do sujeito, já era praticada na escola. Ao conhecer o pensamento freinetiano, as professoras aprofundaram-se em reuniões de estudo, procura de materiais e caminhos para a socialização de seus conhecimentos. Portanto, ao passo que interiorizaram um novo conhecimento, procuraram socializá-lo com os pares e outras instituições, como foi possível perceber ao se

tratar dos saberes desenvolvidos nos encontros pedagógicos ou congressos.

Ao se analisar as narrativas e trajetórias dessas professoras depreende-se que aos poucos foram forjando uma comunidade; percebe-se o início de uma Comunidade de Prática de Professores que, dentre as suas dimensões, estabelece a identidade do grupo, no caso, a definição da proposta pedagógica afinada à Pedagogia Freinet. Esse processo exigiu mudança de perspectiva e capacidade para escuta atenta aos demais, favorecendo, assim, a construção da identidade do sujeito e do grupo diante do contexto, assim como de seus saberes.

Mizukami (2005, p.12), apoiada em Grossman et al. (2001), reforça que essa comunidade requer o engajamento de seus participantes em atividades intelectuais e sociais, com o objetivo de pensar em coletivo e planejar novas formas de interagir com as pessoas, considerando as dimensões individuais e coletivas da aprendizagem da docência; destaca-se, também, que há “cinco temas comuns em teorias sobre comunidade: interdependência, interação / participação, interesses partilhados, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes”.

Entende-se a Comunidade de Prática de Professores, como uma forma de comunidade profissional, viabilizada por meio do diálogo e da confiança, permitindo a constituição de uma história conjunta entre seus participantes. Nessa comunidade, é importante o estabelecimento de interações que possibilitem a modificação do modo de pensar e agir, tornando possível novas ações. A aprendizagem com os pares faz parte das dimensões dessa comunidade, refere-se ao fato de que os conhecimentos individuais são diferenciados, porém, o conhecimento coletivo excede ao individual; as experiências individuais vão se compondo e, ao mesmo tempo, transformando o indivíduo e sua comunidade, firmando compromisso com a aprendizagem de cada um e de todos (GROSSMAN et al., 2001).

Nota-se também a ideia de pertencimento nessa comunidade, mesmo na constituição da escola como uma cooperativa de professores, abrindo convite a cada um para ser e se sentir responsável pela escola e por suas decisões até diante da aprendizagem com os pares. As participantes destacam o desenvolvimento de suas carreiras docentes, praticamente todas dedicadas em uma mesma escola, ou seja, mais de 30 anos inseridas num mesmo ambiente de trabalho.

Ah, primeiro que eu gostava muito! Então eu vinha para a escola com muita vontade de fazer coisas, eu tinha 15 anos, né? Me sentia importante de ser professora atuante. Eu me sentia muito feliz no meu trabalho e me sinto hoje, mesmo com as dificuldades. Porque do mesmo jeito que tem as críticas, sempre teve muito reconhecimento do meu trabalho dentro da escola.
(PROFESSORA 1)

Na verdade, quando eu entrei aqui na escola, eu estava cursando o terceiro ano de Magistério. (...) ao mesmo tempo eu me sinto privilegiada, porque eu comecei numa escola que eu pude... (...) Eu comecei em um lugar que não tinha uma prática tradicional. (PROFESSORA 2)

A gente aprendeu tudo junto, né? Então foi um crescimento todo mundo junto, os tombos eram iguais! Tombos que eu falo assim... os tropeços, as coisas que a gente estava aprendendo e um falava para o outro “eu fiz assim, aí não dava certo, vamos tentar de outro jeito!” (PROFESSORA 3)

As participantes ressaltam a aprendizagem em grupo, principalmente sobre a Pedagogia Freinet, suas técnicas e princípios, além do sentimento de pertencimento ao mesmo. Esse sentimento é característico da fase de estabilização na carreira docente, conforme Huberman (1992) acentuando seu grau de autonomia. Nesse sentido, Zivieri Neto (2009, p. 220), ressalta que até o “período de estabilização e consolidação, o tempo estabelece a possibilidade de criação de um reservatório de situações positivas, negativas, dilemas e ações que alimentam o repertório de ensino de cada profissional”, permitindo uma amplitude de seu repertório de estratégias e saberes.

Todas eram muito jovens quando iniciaram o trabalho na escola e, ainda assim, tinham importância e representatividade equivalente a todos os demais. A PROFESSORA 1 destaca se sentir importante, já aos seus 15 anos, e feliz com o seu trabalho, mesmo diante das dificuldades. A PROFESSORA 3 ressalta a aprendizagem em conjunto sobre a Pedagogia Freinet como um crescimento coletivo na prática pedagógica, partilhando acertos e erros e refletindo sobre eles. Já a PROFESSORA 2, enfatiza o privilégio de iniciar sua docência em uma prática pedagógica com a qual se identificou desde o começo, sem necessariamente ter estabelecido vínculos negativos com outras experiências.

É clara, na fala das participantes, a construção coletiva de práticas pedagógicas e de uma identidade docente, seja pelo privilégio citado pela PROFESSORA 2, pelo sentir-se importante revelado pela PROFESSORA 1 ou ainda pelos “tombos” indicados pela PROFESSORA 3. Esses “tombos iguais”, podem ser entendidos no sentido de ser possível avaliar os erros ou acertos, refletir sobre a prática, não de maneira isolada, mas coletivamente, revelando uma responsabilidade compartilhada sobre o conhecimento dos pares e também dos alunos.

Esses destaques das professoras revelam, ainda, as dimensões da Comunidade de Prática de Professores, primeiramente estabelecendo dentre suas normas de interação, desde o início de sua construção, a validade e respeito da fala de cada um, compreendendo suas diferenças e entendendo todos os saberes individuais como importantes na composição dos saberes coletivos. Da mesma forma, a responsabilidade coletiva mostra-se presente, seja nos tombos ou

nas trocas de experiências e é requisito fundamental para se formar uma Comunidade de Prática de Professores, visto que requer que os professores se envolvam tanto no trabalho intelectual como no social, implicando em novas formas de pensar e raciocinar coletivamente, bem como diferentes modos de interagir interpessoalmente (GROSSMAN et al., 2001).

Pelas análises das falas das professoras percebe-se a importância do professor como sujeito e não como um objeto de formação; o estabelecimento da autonomia, o diálogo e a reflexão na escola, visando promover a participação e a partilha de decisões; nesse sentido, o espaço escolar deve ser “uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser” (IMBERNÓN, 2011, p.108).

Para Morais (1997, p.26), a prática da Pedagogia Freinet “é exigente, devoradora de tempo e energia a tal ponto que vida profissional e atividade privada, ao longo do tempo, não têm limite bem definido”.

Então, a questão de você agir com o que você acha correto, não só dentro da escola, é para vida. Você não consegue... eu não consigo (...) Eu tenho esse perfil de achar que pode não dar certo hoje, mas amanhã a gente pode tentar de novo, né? Esperança otimista na vida! Eu acho que se a gente não tiver, você endurece demais e não consegue caminhar. Então, eu sempre acho que se hoje está nublado, tá chovendo, amanhã cedo pode ter sol e vai dar praia sim. Então, a própria postura da Pedagogia Freinet leva isso. (...) É a mesma postura que se espera que professor Freinet tenha, não só dentro da sala de aula, mas em outros momentos, onde isso seja possível você estar vivenciando. Então, é a participação, sim, na vida da comunidade, a participação, sim, nos momentos críticos da nossa sociedade, tomar posturas e posições coerentes com o que a gente tenta fazer dentro da escola. (PROFESSORA 1)

Então você tem que trazer isso para sua vida, esses princípios. Como você vai trabalhar princípios de respeito com as crianças, se você não respeita o outro? Não dá só pra falar deles! (PROFESSORA 2)

Nossa, a Pedagogia Freinet não é uma pedagogia só de escola, mas de vida! Porque você se vê em casa fazendo coisas que você faz aqui na sala, com os alunos, por exemplo. (...) Eu acho que aprendemos com as diferenças mesmo, né? Da gente se respeitar, da gente entender o outro, isso são aprendizados não só para o grupo, mas para a vida da gente. (PROFESSORA 3)

Portanto, percebe-se que a identidade docente constrói-se ao longo de toda vida, na junção dos diferentes saberes com os saberes experienciais, numa mistura dos aspectos pessoais, profissionais, sociais e mesmo emocionais do sujeito. O processo de construção da identidade docente também está diretamente relacionado àquilo que a pessoa é; assim, para Nóvoa (1992b, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Notamos isso

bem claro nas falas das professoras, principalmente no que diz respeito aos princípios da Pedagogia Freinet, sendo complexo ter comportamentos distintos nos diferentes espaços que ocupam, tornando-se um aprendizado para a vida.

Sobre este aspecto, Tardif (2012, p. 103) entende que o professor pensa com a vida, levando em consideração o que vivenciou, reuniu de certezas e experiências; trata-se de um pensar “a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal”, sendo comprometido tanto com o grupo, como por sua própria história. Na aprendizagem da Pedagogia Freinet também não é diferente, visto que a escola é uma fórmula de vida, seus praticantes sentem-se enraizados em todos seus aspectos, assim como em uma Comunidade de Prática de Professores.

O sentimento de pertencimento à profissão revela-se na fala das participantes, com um papel fundamental sobre o ser professor, pois além de favorecer a reflexão em sua atuação, seus valores e comportamentos, pode significar e definir sua identidade profissional: a de professora freinetiana. Desse modo, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54) aprofundam a explicação sobre a identidade do professor, afirmando ser

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Os relatos presentes nas narrativas revelam que as professoras participantes pertencem a uma Comunidade de Prática de Professores e não a uma “pseudocomunidade”, visto que, nesta última, para Grossman et al. (2001), o diálogo normalmente é conduzido por apenas um membro que nem sempre expressa a vontade do grupo, mas que lidera, porque os sujeitos não estão dispostos a desafiar seu domínio.

Pelo contrário, diante de um ponto comum, a Pedagogia Freinet e ainda com outras divergências cotidianas, desde quando ainda eram iniciantes, as participantes foram acolhidas no grupo e tinham participação ativa no desenvolvimento profissional individual e coletivo. Ao mesmo tempo em que construíram suas identidades, suas histórias de vida foram se desencadeando em conjunto com a história da escola e de seu posicionamento pedagógico.

Além do sentimento de pertencimento e da longa atuação docente em um mesmo espaço e grupo de pessoas, as participantes ressaltam a importância dos pares para a aprendizagem da

docência e também da Pedagogia Freinet.

Não tenho dificuldade, já tive algumas dificuldades com algumas pessoas muito resistentes, que não aceitam as sugestões, que não aceitam as críticas, mas na maioria das vezes a pessoa acaba não permanecendo no grupo, porque de certa forma, ela vai na contramão de tudo que o grupo está fazendo. Eu percebo sim, dentro dos grupos, com algumas exceções que a gente sempre vai observar, os grupos têm uma afinidade. Então, eu percebo assim, não é uma coisa isolada, por exemplo, vamos fazer o teatro coletivo da pré-escola, eu vejo a maioria das pessoas se envolvendo, querendo discutir, querendo fazer, querendo participar. (PROFESSORA 1)

Aqui na escola a relação sempre foi muito boa. Os professores, as reuniões, as festas sempre muito acolhedoras, todo mundo muito festivo, falante, o clima sempre foi muito bom para trabalhar aqui. Tanto é que eu senti isso mesmo, quando eu fui trabalhar na escola pública, que eu percebi mesmo que até então eu não tinha experiência nenhuma, aí que eu fui ver que tinha diferença de relações. (PROFESSORA 2)

Aqui na escola a gente sempre teve essa relação tranquila. E como eu só trabalhei aqui... claro, tem pessoas que você tem mais afinidades do que outras, normal do ser humano, né? Mas acho que a gente sempre teve uma relação de muito respeito, de um ajudar o outro, no que precisasse. (PROFESSORA 3)

Essa relação com os pares, no sentido de cooperação e respeito também é um dos elementos necessários para o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Professores. Reforça-se que, ao mesmo tempo que se reconhecem com um objetivo pedagógico comum, entendem que possuem saberes diferentes que podem ser dialogados e validados com o grupo.

Grossman et al. (2001) afirmam que uma das primeiras lições apreendidas pelo grupo é a compreensão de que as pessoas possuem saberes diferentes, mas que o conhecimento coletivo tende a superar o individual. Assim, aqueles que não conseguem uma sintonia com o grupo, mesmo diante de toda a heterogeneidade importante e necessária, acabam não permanecendo no coletivo, pois aprender com o grupo exige habilidades de escuta e diálogo que nem todos possuem. Por outro lado, aqueles que reconhecem que alguns sabem coisas diferentes dos outros, mas também identificam a importância da construção do saber coletivo, fincam suas raízes no caminho conjunto do trabalho.

Para Tancredi (2009, p.26), a troca entre os pares tem sido considerada como uma das formas mais efetivas para se aprender a ensinar, pois “os pares são parceiros importantes na aprendizagem docente, principalmente quando se dispõem a compartilhar saberes e práticas, a ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer”. Para tanto, a cooperação é elemento chave.

Por meio da cooperação e do reconhecimento das diferenças de saberes entre os sujeitos torna-se possível a discussão de tensões essenciais, diálogos claros sobre conflitos e diferentes situações que possam surgir no contexto do grupo, ampliando sua visão, sem que se perca a identidade de cada sujeito. Essas tensões e negociações devem ser claras e públicas, de modo que se encontre alternativas diante da diversidade e, pela fala das participantes, o clima escolar é favorável para a afinidade entre as pessoas, esta, mesmo que em níveis diferentes entre os sujeitos, é permeada pelo respeito.

A contribuição dos pares entre si e o desenvolvimento da responsabilidade pelo crescimento contínuo do grupo e dos colegas é uma outra dimensão importante em uma Comunidade de Prática de Professores, diferentemente de um grupo comum de professores em que a responsabilidade se constitui com os alunos e não com os colegas. Assim, as professoras participantes foram também questionadas sobre a cooperação, não apenas por se tratar de uma dimensão importante em uma comunidade assim, mas por ser um dos princípios norteadores da Pedagogia Freinet.

A cooperação traz vantagens para todos, em alguns momentos para uns, em outros momentos para outros e, às vezes, para todos ao mesmo tempo. Então, nós conseguimos fazer um trabalho bem cooperativo aqui na escola, eu vejo assim, o grupo afinado, no sentido de possibilitar, de querer fazer, de quando você propõe coisas, as pessoas toparam, de se prontificar, ajudar e fazer as coisas saírem. De um modo geral, acho que a gente tem sucesso nessa questão da cooperação. (PROFESSORA 1)

Eu acho que era bem visível bem no início essa cooperação e até no perfil da pessoa que vinha trabalhar na escola. Ao longo da experiência, a gente vai aprendendo a notar isso, que às vezes você tem que se permitir a ser a cooperativa. Nem todo mundo tem esse perfil. Então, quando eu tive a experiência na escola pública, eu acabei percebendo que eu achava que era mais fácil aqui, porque a maioria das pessoas que estavam aqui tinham esse perfil. (...) Então era mais fácil. (PROFESSORA 2)

A gente tem que tentar ser mais cooperativo sempre (...) Aos pares! Em relação às crianças, acho que em alguns momentos a gente precisa também conversar com eles (...) Você pede, por exemplo, para arrumar a sala e fica fingindo, se esquivando, enrola daqui, enrola dali! Eu fico... gente, como pode não querer cooperar? Ao longo dos anos, a gente foi aprendendo que isso é importante e por isso que a gente criou os tais dos ajudantes, para eles desenvolverem esse senso de cooperação, essas coisas todas. (PROFESSORA 3)

A PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 2 entendem essa relação da cooperação direcionada ao perfil das pessoas, mas, ao mesmo tempo, entendem que o grupo em si é bastante cooperativo. Nesse sentido, Wenger (2001), destaca que apenas a participação em determinado contexto não é suficiente para o vislumbre de novas perspectivas e consolidação de

compromisso; é preciso uma abertura para participar de forma pessoal e coletiva, de modo que, nessa interação, a identidade de cada sujeito seja capaz de transformar-se e a comunidade possa ser um lugar de reflexão para essa transformação.

A PROFESSORA 3 faz uma reflexão crítica de que ela pode e deve ser estendida também aos alunos. Revela assim, seu compromisso consigo, com o grupo e com os alunos. Menciona os ajudantes que, em revezamentos semanais, possuem a responsabilidade de organizar os trabalhos ao final do dia, documentar o livro da vida, auxiliar na organização da sala, dentre outras tarefas que exigem a cooperação. Essa cooperação não se restringe apenas ao contexto, mas também está ligada ao individual e se trata de uma habilidade que, na visão da professora, precisa ser retomada com os alunos.

Em uma Comunidade de Prática de Professores, o compromisso com o desenvolvimento profissional coletivo e individual dos sujeitos é mais um conceito-chave; na mesma medida, também se ressalta o comprometimento com os alunos e seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, questionadas sobre o comprometimento com os alunos, as participantes fizeram destaques importantes.

Bom, eu acho que o grupo é bastante comprometido com isso aqui na escola. Eu vejo hoje, inclusive nesse momento da pandemia, até mais atenção em relação a isso, em relação às crianças que não estão aprendendo. Ontem mesmo, fiquei até meio triste, porque o professor foi lá, programou para tarde, chamou as três garotas do 8º ano, elas confirmaram, disseram que iam... chegou às 3 horas, ele ficou esperando das 2 horas até às 3 horas, ninguém deu as duas caras. Então, eu percebo assim, ele é um cara muito envolvido, está preocupado, está querendo encontrar formas de ajudar, de tentar puxar quem tá fora do barco (...) Eu vejo eles bem afinados com essa questão de tentar não deixar ninguém atrás, de tentar ajudar. (PROFESSORA 1)

Eu percebo que os professores se empenham muito em ver esse aprendizado com as crianças. E mesmo, eu não sei se a gente pode analisar, hoje a gente tem mais crianças com ritmos diferentes de aprendizagem do que há algum tempo atrás. (...) Eu vejo os professores aqui na escola muito empenhados em fazer coisas que deem certo com as crianças. Pensando nos alunos como um todo e cada um. (PROFESSORA 2)

Então eu vejo que todos eles têm comprometimento, sim. Todos nós, né? Todos nós temos comprometimento na questão de aprendizagem dos nossos alunos, ficamos preocupados quando eles não estão participando a contento e não só agora, mas sempre! Quando a criançada não está bem, a gente procura chamar pessoas, ou família, ou quem cuida da criança para ver porque que pode estar acontecendo isso... Isso tudo para mim é o comprometimento de cada um de nós. (PROFESSORA 3)

O comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos é consenso entre

as participantes. Duas delas destacam o compromisso estabelecido principalmente no momento de pandemia iniciado em 2020, devido à propagação do Coronavírus. Mesmo distantes, os professores mantêm a atenção aos alunos não só nos aspectos acadêmicos e no desenvolvimento cognitivo, mas também nos aspectos emocionais, procurando envolver o aluno, a família e mesmo outros pares para viabilizar a aprendizagem da criança, sua motivação e autonomia. Além disso, a PROFESSORA 2 enfatiza a valorização das especificidades das crianças e o entendimento do ritmo de cada uma delas como um compromisso importante dos professores, visto que os mesmos se empenham em entender a criança dentro de um contexto respeitando suas potencialidades e individualidade.

Uma Comunidade de Prática de Professores, segundo Grossman et al. (2001) deve estar igualmente preocupada com a aprendizagem dos alunos e dos professores e para que um grupo de professores surja como uma comunidade nesse sentido, o bem-estar dos alunos deve ser aspecto central. Considera-se, portanto, que o professor é aluno ao longo de toda sua carreira, pois está em constante processo de aprendizagem, incorporação de saberes e constituição de sua identidade docente.

Estes saberes, referentes ao contexto da Comunidade de Prática de Professores, englobam também aqueles provenientes da prática docente, na atuação em sala de aula e com os pares, os saberes curriculares e pedagógicos da formação inicial ou continuada, por meio da participação em encontros, congressos, em grupos de estudos, internos ou externos e, mesmo, os saberes pessoais, visto que, em alguns momentos, a Pedagogia Freinet incorpora-se ao sujeito como um todo e não apenas na escola. Percebe-se, assim, que as professoras participantes, inseridas no contexto da Pedagogia Freinet, têm seus saberes desenvolvidos em uma Comunidade de Prática de Professores, mesmo que jamais tenham se dado essa nomeação.

As professoras participantes podem ser entendidas como componentes de um grupo coeso que procura dialogar sobre as diferentes tensões estabelecidas na comunidade, reconhecem os saberes diversos do grupo e sua construção na coletividade, à medida que compreendem a constituição da identidade dos sujeitos. Além disso, mantêm compromisso constante e equivalente tanto com a aprendizagem um dos outros, quanto com a aprendizagem dos alunos.

Assim, as aprendizagens das participantes da Pedagogia Freinet aparecem muito menos relacionadas com a formação inicial ou socialização anterior, mas diretamente ligadas à formação continuada, ao investimento das professoras em seu desenvolvimento profissional, com leituras, congressos e grupos de estudo e claro, na prática docente, na atuação com os pares, na aprendizagem com os alunos e com professores experientes, dentro do contexto que

se assemelha a uma Comunidade de Prática de Professores. Entende-se, portanto, que no desenvolvimento da identidade docente das professoras participantes, os saberes experienciais, desenvolvidos nessa comunidade, são fundamentais para a constituição do professor experiente que pratica uma pedagogia moderna e se vê em constante formação.

Para Vaillant e Marcelo (2015), é fato que as escolas não são iguais, da mesma forma, cada contexto tem suas peculiaridades, nesse aspecto há diferentes fatores que podem facilitar ou dificultar o início da docência. Desde o início da docência, os relatos das participantes tratam da aprendizagem da Pedagogia Freinet desenvolvida no contexto de equipe, por meio de leituras, troca de experiências, estudos individuais ou em grupo e um espaço facilitador ao desenvolvimento de experiências positivas com a educação, evidenciando-se a interação e estudo com os pares. Entende-se, desse modo, que a aprendizagem da Pedagogia Freinet, apesar de não ser citada diretamente na formação para o Magistério, aparece desde o início da atuação docente das participantes, seja pela atuação em um contexto específico ou no momento em que a escola se posicionava e tomava conhecimento de tal proposta pedagógica.

Diante dos processos vivenciados em comunidade pelas professoras também questionou-se sobre o que o grupo já aprendeu e o que já ensinou. Visto que em uma comunidade os professores são considerados aprendizes ao longo de toda a vida e também responsáveis pelas aprendizagens dos demais, tal questionamento foi importante para se compreender os saberes construídos e também compartilhados pelas professoras.

Acho que o grupo já aprendeu a ser cooperativo, são raros os momentos que a gente vê que eles não cooperam com os outros. (...) Ah, já ensinou que é possível, que é possível fazer, que é possível estar junto, o trabalho é possível.
(PROFESSORA 1)

Olha o grupo aprendeu a lidar com grandes diversidades. Porque, se a gente olhar ao longo de todos esses anos, a gente já teve situações difíceis e também momentos muito bons. Então assim, o grupo de pessoas que estão aqui na escola sempre foi muito unido (...) Então isso é um aprendizado, assim de todo mundo estar junto. (...) Eu acho que ensinou essa resiliência, de não desistir sabe. Então, a gente tá sempre ali... Bem pedra dura, tanto bate até que fura, sabe. Mesmo com os pais, se a gente pensar, antigamente os pais tinham uma visão de que aqui na escola as crianças faziam tudo que elas queriam. Hoje já não é mais assim, hoje essa visão mudou. E quem ensinou isso? O grupo que está aqui, de persistir, de mostrar no que acredita, no trabalho que faz.
(PROFESSORA 2)

Bom, aprender? Eu acho que aprendemos com as diferenças mesmo, né? Da gente se respeitar, da gente entender o outro, isso são aprendizados não só para o grupo, mas para a vida da gente. (...) Ensinou essas coisas também, né? Porque você aprende e ensina as coisas para todo mundo. Eu sou uma pessoa que acho que sempre nós temos coisas para melhorar sim, mas a gente também

tem bastante coisa para ensinar. (PROFESSORA 3)

Sobre o que já ensinaram, as professoras destacam a resiliência, a aprendizagem na diferença e a possibilidade do trabalho cooperativo. Essa resiliência não se trata de uma qualidade inata e ultrapassa capacidade de superar problemas ou a ideia de sobrevivência. Na verdade, deve-se analisá-la considerando-se o otimismo acadêmico, esperança, confiança e propósito moral; pode ser intensificada ou reduzida, de acordo com a qualidade do ambiente de trabalho, “pela relativa autonomia que lhes é confiada para organizar e conduzir seu trabalho nas salas de aula, pelo apoio que recebem dos líderes escolares e dos colegas, pela cultura do departamento da escola e pelo sucesso que os seus alunos alcançam” (DAY, 2014, p.114).

A resiliência do grupo se manifesta nesse otimismo ao compreender as potencialidades da cooperação, ao perceber que é possível a mudança sobre a visão da escola, a partir de um trabalho sério e em conjunto e com o propósito de alinhar a educação e os princípios ensinados à própria vida.

Mais uma vez, se evidencia a cooperação nessas falas das professoras, principalmente na referência de aprendizagem. A PROFESSORA 1 explicita diretamente a cooperação como uma importante aprendizagem do grupo, a PROFESSORA 2 destaca a superação das diversidades por meio da união do grupo, já a PROFESSORA 3 trata da relação de respeito e entendimento do outro como aprendizado. Essas falas reforçam a ideia de que os saberes são construídos ao longo da prática docente e no contexto da coletividade, e compõem a identidade que, para (Marcelo, 2009, p.112), “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”.

Essa cooperação presente na escola de diferentes formas é reflexo de sua própria proposta pedagógica, inspirada nos ideais de Freinet que “jamais aceitou a competição individual que existia na escola; em seu lugar propôs a vida cooperativa” como uma forma de ajuda mútua, mas que não abandona as individualidades. O alcance desses ideais estendeu-se pelo mundo, em nível internacional, permitindo trocas e discussões da teoria e da prática pedagógica entre equipes cooperativas de trabalho (ELIAS, 1997, p. 65).

A cooperação é, portanto, conceito chave tanto na Comunidade de Prática de Professores como na Pedagogia Freinet. A escolha da escola por essa perspectiva pedagógica abre a possibilidade do estabelecimento dessa comunidade, em forma de cooperativa que, ao traçar a proposta de ensino nesse movimento internacional, abarca importantes dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores. Tais dimensões relacionam-se desde o momento

da implementação da proposta pedagógica, quando a escola assume uma identidade de grupo, estabelece suas normas de interação e se forma como uma cooperativa. Também se referem à valorização do conhecimento de todos e a construção dos saberes coletivos para superação dos conflitos e desafios existentes, especificados por exemplo, nas estratégias para aplicação das técnicas ou mesmo à acolhida que as professoras participantes tiveram, ainda quando iniciantes. No trabalho entre os pares destaca-se outra dimensão, a responsabilidade coletiva visando o crescimento individual e do outro; assim, os professores têm compromisso estabelecido com a formação de seus pares e dos alunos, da mesma forma que os alunos são incentivados na troca de conhecimentos, nesse clima de cooperação.

5.5 Conselhos aos novos viajantes.

Considerando a trajetória docente das professoras participantes e seus saberes construídos ao longo da carreira, entendendo-as como experientes, as mesmas foram questionadas sobre aquilo que pudesse compor a identidade docente como tal. Uma das características levantadas pelas professoras, para aprimorarem suas práticas e se tornarem experientes, relaciona-se ao processo da reflexão. Assim, nos casos em que a prática é revista, seja com base nas próprias ações ou nas experiências de socialização, a reflexão permeia a ação docente das participantes.

Ao ser questionada sobre algum momento de reflexão em que percebeu a necessidade de repensar suas ações, a PROFESSORA 1 destaca um momento de produção textual.

Eu lembro que um dia, numa correspondência, a gente estava fazendo um texto para mandar para o correspondente e uma criança escreveu lá assim: “Era uma vez um palhacinho” e desenhou um palhacinho e trouxe. “Mas, como era o nome do palhaço, o que o palhaço fazia, né?” Ela continuou “...O nome do palhaço era ‘Tananá’, ele fazia palhaçadas”. “Tudo bem! Mas que palhaçada que ele fazia?” Ela terminou “...o palhaço não fez mais palhaçada, ele mor-reu!” (risos) Então, hoje eu conduziria esse texto de forma diferente, porque não queria escrever mais nada, então ela matou o palhaço. É uma brincadeira, né? Mas o que aconteceu na realidade, ela matou o palhacinho para não ter que escrever mais nada sobre. (...) Então, é o dia-a-dia, é o vivenciar, é o refletir sobre o dia-a-dia (...) as reflexões é que levam a gente a pensar sobre a prática do dia-a-dia e tentar modificar aquilo que for necessário. (PROFESSORA 1)

Vale observar a consideração da professora sobre a estratégia aplicada pela criança, diante de suas investidas para complementação do texto, além disso, é importante destacar a forma como ela reflete sobre o episódio, percebendo que hoje saberia conduzir a situação de

outra maneira e entenderia a relação da criança com o trabalho, procurando um modo mais instigante de motivá-la. De fato, essa experiência é adquirida na prática, com os diferentes eventos e situações, mas também com a reflexão do sujeito sobre a ação. Sobre essa reflexão Nascimento-André (1995, p.50), afirma que o professor reflexivo se faz a partir do entendimento que constrói sobre aquilo que está praticando e “fundamenta seu fazer não apenas nas teorias que aprendeu, mas busca a integração dessas teorias às práticas que executa”.

Esse processo reflexivo pode caminhar juntamente com o desenvolvimento da prática; nesse sentido Roldão (2001, p.99) “reconhece a valia da epistemologia da prática enquanto iluminadora da sustentação nuclear do conhecimento profissional na reflexão antes, sobre, na e após a acção”.

O processo reflexivo denota um processo de atribuição de significado. Por meio da interação e de maneira contínua leva o indivíduo de uma experiência a outra, aprofundando-a. Trata-se de um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado fundado na inquirição científica, como um processo cíclico que parte de uma experiência, formulação de hipóteses, problemas e experimentações, levando a uma nova experiência. Outra característica do processo reflexivo é que ele deve ocorrer em comunidade e interação com os outros; o tornar público, a partilha, o feedback e apoio do coletivo também são importantes para esse processo. Assim, exige atitudes que valorizem o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros. Cabe, ainda, considerar que o fato de ser reflexivo não significa necessariamente um julgamento sábio, posto que a experiência pode conduzir a lições equivocadas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminatórias (MIZUKAMI et al., 2002).

Ainda sobre a reflexão, a PROFESSORA 2 e a PROFESSORA 3 se referem à facilidade no desenvolvimento do trabalho.

O estudo e a prática... e a reflexão em cima da prática, porque você pratica e pensa “está lendo lá, está falando que esse trabalho é maravilhoso por conta disso... Que que eu estou fazendo que não tá sendo tão maravilhoso?” Então, vamos repensar aqui, aí age. (PROFESSORA 2)

O fato da gente ter estudado a Pedagogia e estar sempre retomando, estar sempre vendo, isso é importantíssimo. Outra coisa é o fato de você, ao longo dos anos, estar podendo sempre refletir sobre a sua prática e ver: “olha isso eu fiz, mas eu acho que não foi legal, para o ano que vem, sabe? Propus dessa forma não foi legal, vamos propor de outra!” Você estar sempre fazendo essas coisas é importante pra gente poder crescer. (PROFESSORA 3)

Na relação com os pares, com os alunos ou mesmo com a Pedagogia, a reflexão deve permear essa experiência, de forma que não seja apenas algo vivenciado, mas algo que gere uma nova perspectiva, uma ação informada e um saber aprimorado. A proposição de um professor reflexivo provém de sua própria experiência, da sua vivência pessoal e da prática; o crescimento profissional inicia-se com a obtenção de informações ou documentação, com as quais se estabelece o dilema ou desafio; por conseguinte, ocorre a reflexão e análise, com formulação de teorias pessoais que levarão à prática de uma ação informada.

Para se tornar um professor reflexivo é necessário um compromisso explicitado com esse processo, que transcende um fenômeno natural, pois além de reflexão, exige dialogicidade e criticidade. A reflexão como um processo de criação de sentido envolve um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado, fundado na inquirição científica, podendo apresentar níveis diversos e ocorrendo em comunidade, diante da interação com os outros. Além disso, exige atitudes que valorizem o crescimento individual e intelectual de si e dos demais. (REALI; REYES, 2009)

Para Tancredi (2009, p. 26), a troca entre os pares é considerada a forma mais efetiva para se aprender a ensinar, porém, deve-se encarar o risco dessa troca se restringir a “divulgação e intercâmbio de materiais instrucionais. Se os professores não precisam reinventar a roda ao ensinarem também não devem aceitar acriticamente sugestões e atividades prontas”.

Nesse sentido, tanto a reflexão individual quanto a compartilhada, são elementos cruciais para a prática docente e as dimensões da Comunidade de Prática de Professores favorecem esse processo. Na mesma medida, os princípios da Pedagogia Freinet, grande palco das professoras participantes, incentivam essa reflexão compartilhada, como a cooperação e a comunicação dos saberes.

Quando questionadas sobre pessoas, contextos ou situações essenciais para a composição de identidade de um professor experiente, além da reflexão, outros aspectos são levantados pelas professoras.

Eu me considero uma professora experiente. Então eu acho que hoje eu tenho experiência (...) em alguns momentos você pensa: nunca tinha feito isso, agora que eu estou fazendo. (...) Aí que está o problema, algumas pessoas acham que o que elas estão fazendo é o correto e que isso não exige mudança. (PROFESSORA 1)

Eu considero experiente quando eu olho o desenho de uma criança ou uma

escrita da criança e identifico em que fase ela está ou o que ela gostaria de me transmitir com aquele desenho ou com aquela escrita, mas ao mesmo tempo todo ano é um desafio. (PROFESSORA 2)

Experiente, sim! Mas eu ainda não aprendi tudo que eu gostaria. Eu tenho experiência, acho que tenho bastante experiência, mas ainda adoro aprender, adoro poder aprender! (PROFESSORA 3)

Mesmo se considerando experientes, a PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 3 fazem uma indicação ao movimento de mudança, enquanto a primeira entende que é importante mudar e rever as práticas quando preciso, a segunda entende que sua formação ainda não está posta e que são possíveis novas aprendizagens. A PROFESSORA 2 indica sua experiência no contato direto com o trabalho da criança, fazendo uma relação clara entre a teoria e sua prática, compreendendo também que novos desafios podem surgir.

Essa compreensão da aprendizagem como um contínuo processo de revisão da prática, reflexão e incorporação de saberes é importante para a constituição da identidade dessas professoras experientes, pois se reconhecem como sujeitos em constante transformação. As narrativas das participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que destacam a prática docente e a experiência, evidenciam a reflexão e a cooperação na composição de seus saberes docentes e construção da identidade como professoras experientes. Essas percepções são importantes pois, segundo Marcelo (2009, p. 112), “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

As professoras participantes reconhecem-se como experientes ao mesmo tempo em que se colocam como permanentes aprendizes, nesse sentido, Nóvoa (1992a, p.13) ressalta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Essa visão de estar em constante formação é uma característica importante dos professores experientes que, segundo Leal (2001, p.15) caracterizam por sua intencionalidade em relação ao “ato educativo e em seus objetivos de formação; por seu compromisso político/pedagógico/educativo; por sua incessante busca de melhores aulas aos seus alunos; pela forma como ensinam os conteúdos e desenvolvem a apropriação dos conhecimentos.

Compreendidas como professoras experientes, as participantes também foram questionadas sobre os conselhos que dariam aos iniciantes.

Primeiro é assim, só vai ser professor mesmo se tiver certeza que quer ser professor. Primeiro conselho: “tem certeza? Tem!” Ah... tendo certeza, vai em

frente que vai ser bom. Agora, por exemplo, esses dias, eu estou ajudando essa galera aí que está na biblioteca, então estou sendo professora de novo, é uma coisa que eu gosto muito, que eu quero fazer, que eu gosto de fazer. Então, siga em frente. (PROFESSORA 1)

Não tenha medo de buscar o que você acredita e não tenha medo de tentar formar sua prática. Porque é aí que você aprende, fazendo, descobrindo e fazendo. Porque às vezes você tem receio de fazer o novo, então não tenha medo de fazer o novo. (PROFESSORA 2)

Principalmente, que estude a Pedagogia Freinet para ver se é isso que realmente que é o certo para sua vida. Não adianta vir aqui fazer o estágio e falar assim: “Nossa, olha! A escola é sensacional!” Mas sai daqui não quer saber de estudar, eu acho que tem que ter comprometimento de estudar. O primeiro conselho seria esse! Viu como é? Acho que é isso? Então vai estudar um pouco. Vamos ver se é isso mesmo. (...) E tenha muita paciência! O conselho é assim: professor iniciante, tenha muita paciência, não queira abraçar o mundo sozinho, porque não adianta, não vai fazer isso. (...) Mas, acredite no seu trabalho e no seu potencial e, tenha paciência! (PROFESSORA 3)

A PROFESSORA 1 fala da certeza sobre a carreira e o desejo de realmente ser professor, antes de ingressar na docência. Para Gatti (2019), o processo da escolha profissional sujeita-se a diversos intervenientes, podendo relacionar-se à própria história de vida, à um referência familiar, às crenças, expectativas e valores culturais ou mesmo com os contextos social e educacional e, a maioria das respostas dos alunos, diante de pesquisas sobre a escolha profissional, referem-se à vocação ou ao fato de querer ser professor. Nesse sentido, o conselho da professora vai além dessa vocação, relaciona-se também à sua própria motivação para a escolha da docência, ou seja, o desejo real sobre a profissão para então seguir em frente.

O conselho da PROFESSORA 2 é uma forma de encorajamento na inovação e na prática docente. Entendendo que se aprende fazendo e descobrindo, ou seja, pela experiência. Assim, como Freinet entende a aprendizagem pelo método natural, a professora incentiva os professores iniciantes a construírem sua prática sem receios. Esse fazer e descobrir, embora não explicitado nesse trecho, também se relaciona à reflexão do professor e na partilha dos saberes com o grupo, aspectos presentes nas falas das participantes.

Por fim, a PROFESSORA 3 confirma a importância de compreender a Pedagogia Freinet para que se possa ter uma atuação crítica e refletida sobre a mesma e não apenas realizar uma reprodução. Para tanto, sugere muito estudo e comprometimento com a aprendizagem, considerando que a mesma não se faz sozinha.

Retomando Garcia, Hypólito e Vieira (2005) “a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre

si”. Nesse sentido, a PROFESSORA 3 ainda ressalta sobre “não abraçar o mundo sozinho”, reforçando a ideia de que a aprendizagem da docência não se faz solitariamente e que é preciso contar com o auxílio dos pares, dos alunos, da comunidade como um todo.

Finalmente, se nota que, os conselhos finais das professoras experientes estão impregnados de suas vivências ou de suas práticas ao longo da carreira e, reconhecem a aprendizagem da docência como contínua, salientam a importância do trabalho cooperativo e reflexivo entre os pares e confirmam a importância sobre o desejo pela profissão. Em geral, remetem a uma visão positiva sobre suas experiências, sendo pertinente destacar a importância da esperança otimista na vida, que embora não destacada nos conselhos, aparece nas falas das docentes.

É! Vai dar praia! (risos) Então, eu tenho eu tenho esse perfil de achar que pode não dar certo hoje, mas amanhã a gente pode tentar de novo, né? Esperança otimista na vida, eu acho que se a gente não tiver, endurece demais e não consegue caminhar. Então eu sempre acho que se hoje está nublado, está chovendo, amanhã cedo pode ter sol e vai dar praia sim.

Eu penso que ao Freinet... nunca foi muito fácil, lá na década de 20 imagino... trazer uma educação que totalmente contrária a tudo que todo mundo estava fazendo no momento (...) Então quando ele fala ter otimismo, eu entendo que ele estava querendo falar para os professores que você deve acreditar naquilo que você está querendo fazer, acreditar e buscar aquilo. Então é ser otimista em relação ao desafio.

Bom, eu sou uma pessoa muito otimista (...) Eu acho que é isso mesmo que a gente tem que ser, tem que ter essa esperança otimista! Esse ano não está bom porque eu tenho que dar aula on-line, mas vai melhorar, não vai durar para sempre. Só que a gente também tem que ver o lado bom (...) Então a gente tem que ter essa esperança otimista mesmo, afinal eu estou aqui trabalhando para tentar construir pessoas melhores.

Para Freinet (1973), a esperança otimista na vida é a invariante que justifica todas as tentativas e autentica as nossas ações, sem ela o fracasso pode parecer definitivo, mas com ela se tem o fio condutor para a transformação da criança, do professor, da escola, da comunidade. Da mesma forma, as participantes compreendem a tradução desse otimismo não apenas pela esperança por dias melhores, mas pela resiliência na profissão, pela confiança na ação docente e segurança de seus saberes na superação dos desafios.

Certamente não são caminhos simples os narrados nessa pesquisa, desde aqueles que não se reconhecem àqueles compreendidos como essenciais, há princípios comuns nas diferentes fases da carreira docente. Em todo percurso, apesar das indicações do compromisso pessoal na construção dos saberes e da identidade docente, todas as participantes revelam a

importância da colaboração entre os pares e alunos, na visão do trabalho cooperativo de Célestin Freinet, aqui indicado como aproximado à uma Comunidade de Prática de Professores.

Trata-se de uma viagem com embarque anterior ao início da docência, revelando suas crenças, investimentos em estudos e reflexões desde esse período. Esses investimentos permanecem nas fases de diversificação e estabilização, conforme Huberman (1992), e entre encontros, escolhas e mudanças, ampliação da rede de contato e variações na carreira, a responsabilidade pelo crescimento próprio e do outro se interligam. Portanto, compreende-se que não é uma viagem solitária! A construção dos saberes e da identidade dessas professoras experientes ocorre tanto nas dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores, como tem sua raiz aprofundada nos princípios da Pedagogia Freinet.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
Gonzaguinha (1993) - Caminhos do Coração

Embora as considerações sejam finais, não se pode compreendê-las como finalizadas. Como na música “Caminhos do Coração”, ninguém está sozinho, entende-se que somos todos um misto de nossas relações e experiências e, enquanto cada um segue seu caminho, tais vivências se entrelaçam, permeiam, reconstroem e modificam os sujeitos.

A pesquisa buscou compreender os saberes, os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade docente, destacados por professoras experientes e atuantes na Pedagogia Freinet. Para tanto, se resgatou uma narrativa sobre suas experiências em diferentes fases de suas vidas, desde a relação com a família, passando pelo período de escolarização, pela formação pedagógica até a atuação docente, resgatando suas formações, explorando os saberes desenvolvidos e relacionando as diferentes fontes de aprendizagens na constituição de suas identidades, compreendendo suas diferentes fases da carreira e como essa identidade foi se constituindo.

Embora as participantes tenham sido escolhidas, num primeiro momento, pela longa atuação, como professoras, na escola e serem docentes com, pelo menos, 30 anos de experiência, percebe-se tanto similaridades quanto diferenças, sejam em suas vivências, formações, estudos ou mesmo atuações. Mas, ao longo das narrativas, é possível alinhar algumas considerações.

As participantes possuem contextos similares ao longo da carreira, duas delas, a PROFESSORA 1 e a PROFESSORA 3, possuem a mesma idade e tiveram formação similar desde o Ensino Fundamental até o Magistério. Por outro lado, apesar da PROFESSORA 2 ter idade um pouco diferente das demais, cabe destacar a oportunidade, de todas, em cursar o Magistério e, ingressar profissionalmente na atual escola em que trabalham, ainda durante os estágios desse curso. Além disso, as três participantes ingressaram nesta instituição escolar na década de 80, coincidindo com os primeiros anos da fundação da mesma e com a aprendizagem e implementação de uma proposta pedagógica fundada na Pedagogia Freinet. Por isso, na análise dos dados, o início da carreira docente, o começo dessa viagem, está permeado por vivências da formação profissional.

Dentre as similaridades cabe destacar também uma certa exclusividade de atuação, ao longo dos anos, nesta mesma escola, suas participações nos diferentes encontros sobre a Pedagogia Freinet, as formações desenvolvidas em grupo, entre os pares, além da diversificação de funções dentro da instituição.

Percebe-se, também, algumas diferenciações em suas trajetórias docentes. Enquanto a PROFESSORA 3 optou em cursar Pedagogia logo após terminar o Magistério, a PROFESSORA 2 escolheu, para graduação, o curso de História, apenas anos depois de sua formação inicial como professora. Da mesma forma, a PROFESSORA 2 passou a cursar a Pedagogia muitos anos depois de concluir o Magistério, tanto pela dificuldade de deixar de trabalhar o dia todo, como pela exigência da Licenciatura por lei.

Na condução das narrativas, por meio das entrevistas, nota-se a evidenciação das fontes de aprendizagens, importantes para a construção de seus saberes. Apesar de nenhuma delas destacar a família para a escolha da profissão, todas falam de um certo “querer” sobre a decisão de ser professora, seja ele relacionado às brincadeiras de infância ou à inspiração por outros docentes.

Diante desse desejo é possível perceber a necessidade da decisão clara sobre o ser professor, mas também o entendimento sobre a responsabilidade individual e coletiva na construção desse papel. Assim, as falas das participantes destacam a importância do compromisso pessoal na constituição de suas identidades, a necessidade de estar em constante formação e o engajamento pedagógico diante de si, dos alunos e do grupo escolar. As professoras foram se tornando referências de trabalho e adquirindo competências com o tempo e a experiência, para Tardif (2012, p.89) essa “evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”.

Após tantos anos em atuação na escola, as participantes ressaltam a importância das formações em grupo, da troca de experiências com os pares e do investimento na aprendizagem. Ao mesmo tempo, revelam um certo saudosismo de formações mais amplas, principalmente quando retomam suas experiências em encontros e congressos da Pedagogia Freinet, o que denota um processo geral iniciado com pares externos à escola para aos poucos construir e sustentarem, ao longo de mais de 30 anos, uma comunidade de prática interna na escola.

Além disso, uma delas menciona o investimento atual em experiências não necessariamente relacionadas à prática de sala de aula, como a costura, outras leituras, culinária. Para Huberman (1992) nesse período da carreira, de 35 a 40 anos de atuação, é comum uma tomada de postura positiva em relação ao desinvestimento profissional, caminhando para uma

focalização em aspectos diversos e não relacionados à escola, podendo tanto, nesse caso, ser sereno, como ser amargo. Para o autor isso não significa um trabalho mais ou menos ativo, mas um outro, sendo apenas uma amplitude no caminho.

Desse modo, é possível entender uma necessidade, pelas participantes, de iniciativas pessoais e diversificação das experiências, visto que professores experientes já possuem um repertório maior das situações e a segurança necessária para o trabalho. Já o início da carreira docente é bastante destacado, tanto na relação com os alunos, como na interação com os pares e nas formações. Muitas vezes, o início da carreira docente “é uma fase marcadamente solitária, em que a imitação acrítica de outros professores prepondera e a transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente para a prática é difícil” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.83).

Sobre essa fase da carreira, é possível perceber, diante da narrativa das participantes, a reflexão sobre as ações praticadas nos primeiros anos da docência, avaliando as dificuldades, procurando raízes em suas ações e apontando caminhos diferentes diante de uma infinidade de repertório, após tantos anos de experiência. Para Flores (2015, p.144) são muito válidas as estratégias que potencializem a reflexão crítica “sobre o seu processo de formação e sobretudo sobre as suas crenças e teorias implícitas sobre o ensino e sobre o processo de tornar-se e ser professor”.

Apesar das dificuldades nos primeiros anos de carreira, em que vivenciam a descoberta e a sobrevivência, ao invés de se prevalecer o “choque de realidade”, abordado por Huberman (1992), as participantes também dão ênfase a um processo de descoberta, envolvido por um entusiasmo. Nesse processo de descoberta é possível destacar a experimentação, a responsabilidade diante de um grupo, o sentimento de pertencimento e profissionalidade.

Para Tardif (2012, p.86), no início da carreira docente “a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência do trabalho”. No caso das participantes, é possível salientar também um alinhamento deste processo de descoberta à participação em formações sobre a Pedagogia Freinet, a qual não tem sua aprendizagem ligada à formação inicial, mas sim àquelas desenvolvidas no início da docência, na troca com os pares e na formação continuada. Tanto a escola, como as participantes ingressaram juntas nessa descoberta e procuraram abranger seus contatos e trocas de experiências, visando a apropriação de novos saberes e construção de ações eficazes para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica específica.

É nesse momento do ingresso e implementação da Pedagogia Freinet na escola que a Comunidade de Prática de Professores se insere. Mesmo não conhecendo o conceito de

Comunidade de Prática de Professores, as participantes encontram-se num contexto bem maior que um grupo de professores que estudam ou atuam juntos.

Ao longo dos anos, na construção da proposta pedagógica da escola procurou-se estabelecer a formação da identidade do grupo e suas normas de interação, identificando o quê e o porquê de se estudar ou fazer. Diante das diferenças se buscou estratégias para resoluções de situações diversas, assim como negociação das tensões essenciais, na procura de novas parcerias, no estudo coletivo, na experimentação e partilha de conhecimentos, entendendo cada um como parte importante (do iniciante ao experiente), valorizando o conhecimento individual, mas também se comprometendo com o coletivo.

Além disso, diante dos princípios da cooperação, comunicação e afetividade criaram uma responsabilidade coletiva para o crescimento individual e coletivo e também o comprometimento com o processo de aprendizagem com os pares e alunos. Claro que tudo isso não foi estabelecido de imediato, mas construído ao longo dos anos, aproximando-se de modo inconsciente às dimensões estabelecidas por Grossman et al. (2001) sobre Comunidade de Prática de Professores, mas afirmando-se, racional, político e socialmente, nas bases de uma proposta pedagógica libertadora: a Pedagogia Freinet.

Nessa cooperativa instituída com ares de comunidade, o sentimento de pertencimento é evidenciado pelas professoras desde o início da docência, assim como a responsabilidade pela aprendizagem de si e do coletivo.

Um dos aspectos que pode evidenciar o compromisso com o outro, com a aprendizagem do grupo e dos alunos está no fato das participantes relatarem um período de trabalho com uma professora experiente, quando ainda estavam em início de carreira. Além disso, todas elas também já trabalharam ou ainda trabalham com professoras iniciantes em suas salas, a fim de prepararem estas últimas para, futuramente, assumirem outras turmas.

Essa relação entre professor experiente e professor iniciante pode levar à construção de novos saberes, permitir a troca de experiências, provocar novas reflexões e ações mais estruturadas. Tem-se assim, um modelo de aprendizagem entre pares com níveis de experiência diversificados, no qual um professor experiente acompanha um professor iniciante, com o intuito de assegurar sua permanência no Magistério, proporcionar a descoberta da docência, fornecer modelos, apresentar situações, compartilhar estratégias e, dentre outros, assegurar a autonomia docente.

A reflexão também é consenso entre as professoras, possibilitando a mudança da prática e sua relação com a teoria. A cooperação surge mais uma vez como um elo, pois essa reflexão não se faz isoladamente, ela ocorre com os pares, com a comunidade local e, no caso das

participantes, mesmo em grupos maiores do movimento da Pedagogia Freinet. Essa cooperação e reflexão ocorrem no seio da escola, considerada como espaço formativo. Para Reali et al. (2004, p.74), assim como o tempo, o espaço também é dimensão importante para estruturar o exercício profissional, pois “os comportamentos dos professores em sala de aula e as interações que estabelecem com os alunos estão relacionados funcionalmente ao contexto institucional”.

Nesse sentido, retomo a consideração da escola como espaço de aprendizagem, como destacado por Mizukami (2005), sendo ela um ambiente promissor para trocas de experiências, reflexões sobre a prática e para a formação docente, pois considera seus participantes aprendizes da mesma forma que são tratados como sujeitos com diferentes tipos de saberes, construídos ao longo as trajetórias profissionais. A escola em sua constituição e construção de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia de Célestin Freinet, alinhada ao perfil participativo e responsivo das participantes, favoreceu a transformação do espaço em um ambiente formador.

Percebe-se, diante das narrativas das professoras experientes, os saberes sendo construídos e provenientes de diferentes fontes de aprendizagem, destacando-se a escola, a formação inicial e continuada com os pares e também a própria prática. Por outro lado, a aprendizagem específica sobre a Pedagogia Freinet está restrita à formação continuada, à troca entre os pares, ao estudo de livros e participações em encontros e congressos, relacionando-se aos saberes provenientes da formação de programas ou livros e da experiência na profissão e, mais especificamente, às dimensões de uma Comunidade de Prática de Professores. Fica o questionamento sobre o porquê e a reflexão sobre o quão importante seria esse tipo de estudo na formação inicial do futuro professor.

A relação entre professor experiente e iniciante aparece de forma positiva nos relatos das participantes, sendo esse papel evidenciado em qualquer etapa da carreira. Tal fato também deixa a reflexão sobre a importância que precisa ser dada ao professor iniciante para que tenha segurança e condições de tornar-se um professor experiente. Espera-se que as pesquisas possam evidenciar cada vez mais a importância dessa relação de modo institucional e não apenas como ações individuais, a fim de que políticas públicas sejam direcionadas para esse iniciante, valorizando os saberes dos professores experientes e os legitimando em sua profissionalidade.

Sabe-se que este não é um caminho fácil, vai além da relação com as pessoas e se amplia para aspectos políticos, financeiros e sociais, porém não é uma trilha que se faz em solidão. As pesquisas nesse sentido são importantes, o investimento na constituição da identidade docente é crucial e a validação dos seus saberes, por meio de suas próprias narrativas, é condição necessária para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ninguém se forma sozinho, os saberes são construídos nas diferentes experiências

vividas e por diferentes fontes. A identidade docente se constrói continuamente, muda, volta, partilha, reflete e se recompõe. Ela está permeada por tanta gente, então o caminho realmente não tem que ser solitário, é preciso ouvir mais o que a classe docente sabe e tem a dizer! É importante seguir os conselhos das professoras experientes: “Tenha esperança otimista na vida!”

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, E. A. G. **Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político, a formação de professores.** Tese (doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** Cortez Editora, 2017.

COSTA, B. V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes.** Rio Claro, SP: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2010.

COSTA, Cristina. **O Currículo numa comunidade de prática.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, p. 87-100, 2007.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs.** 2019. 305f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CUNHA, Carolina Rodrigues; FORTUNATO, Ivan. 50 Anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 554-563, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9661/6367>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DAY, Chistopher. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In Flores, M A; Coutinho, C. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências.** Santo Tirso, PT, De Facto, 2014.

DAY, Christopher et al. The personal and the professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006.

ELIAS, M.D.C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.612-619. PUC. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202743>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no " ciclo" de alfabetização: práticas de professores experientes do 2º ano.** 2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ELIAS, M.D.C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.612-619. PUC. São Paulo, 2017.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202743>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília, v. 20, n. 41, p. 159-171, 1998. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184894/ap1998_EB_FLEURI_Educacao_popular_no_Brasil.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 ago. 2021.

FLORES, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252014.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FLORES, M.; COUTINHO, C. **Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências**. Santo Tirso: DeFacto Editores. 2014.

FORTUNATO, Ivan. Porque a pedagogia de Célestin Freinet ainda é atual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 542-545, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9658/6364>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Ed. Presença, 1973

_____. **A Educação Pelo Trabalho**. Volume II. Tradução de Antônio Pescada. Lisboa, Editorial Presença, 1974a, 232.

_____. **A Educação Pelo Trabalho**. Volume I. Tradução de Antônio Pescada. Lisboa, Editorial Presença, 1974b, 197p.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4ª Edição. Tradução de Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1976, 172p.

_____. **O Método Natural I** - a aprendizagem da língua. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, Elise. **Nascimento de Uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet**. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Ed. Estampa, 1978.

_____. **O itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979, 166p.

FREINET, Célestin e SALENGROS, Roger. **Modernizar a Escola**. Tradução de Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivros, 1977a, 94p.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GATTI, Bernadete et al. Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. **Brasília, DF: UNESCO**, 2019. 351p.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.

GOMES, K. D. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial**: questões teórico-metodológicas. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Cavaleiro Solitário. Som Livre, 1993

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Comunidade Virtual versus Comunidade Presencial – uma visão em quatro dimensões. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 4(6), 135-151, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650325008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S. **What makes a teacher community different from a gathering of teachers?** Research Report. Center for the Study of Teaching Policy – CTP, University of Washington, December, 2000, 64 p.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

GUARNIERI, M. R. . O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Maria Regina Guarnieri. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v.2 , p. 5-25.

HERMANN, N. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, p.31 - 61, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagogias**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017. (Livro Digital)

LEAL, Paulo Henrique. **A educação física no ciclo II do ensino fundamental: refletindo sobre**

indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LEGRAND, Louis. Célestin Freinet. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. **Coleção educadores MEC**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.

MAGRI, Lucianna; DE BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. A formação de professores no interior de um movimento internacional de educadores: a pedagogia Freinet em ação. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, e021009, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/338/132>. Acesso em 20 ago. 2021.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagem de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MARCATO, D.C.B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Narcea Ediciones, 2019.

MARCOLINO, T. Q.; LOURENÇO, G. F.; REALI, A. M. M. R. “Isso eu levo para a vida”: aprendizagem da prática profissional em uma Comunidade de Prática. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 1-10, 2017.

MARQUES, C. Silvia R. **Freinet e a pré-escola: o que muda?** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado, 1984.

MELLO, Roseli Rodrigues. **Pedagogia Freinet: Um Caminho para uma Educação Ativa**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado, 1992.

MESQUITA, Normandia de Farias Mesquita. **A Formação de Professores Experientes e o**

Papel dos Atuais Projetos Formativos: formar? Titular? Profissionalizar. Natal: UFRN, Tese de Doutorado, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3106>. Acesso em 20 ago. 2021.

MOURA, Taís Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. Araraquara, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2016.

MUNHOZ, L. M. D. M., & Prado, G. D. V. T. Pedagogia Freinet no Brasil: revisão de produções acadêmicas nos últimos 40 anos. **Revista hipótese**, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/360101>. Acesso em 20 ago. 2021.

NASCIMENTO-ANDRÉ, M.I. do N. **Como os Professores de Educação Especial concebem suas ações em sala de aula:** um estudo comparativo entre novatos e experientes. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992b.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209309>. Acesso em 20 ago. 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: 47-62, Editora Alínea, 2005.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Líber Livro 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 3º ed., 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues et al. “Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 85, n. 209-10-11, 2004. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1390>. Acesso em: 20 ago. 2021.

REALI, A. M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Disponível em: <http://sistemas7.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2749>. Acesso em: 20 ago. 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dX7vwLWWpMmmbkBkJxNHczG/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v.104, n.4, p.842-866, 2002.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1989.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed; 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Danieli Dias da. **Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente entre professores iniciantes e professores experientes**. 2018. Mestrado em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias. Sul-Rio-Grandense. 2018

SHULMAN, Lee S. SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec - Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUSA, R. M. **Professores Iniciantes e Professores Experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na Docência**. 2015. 151f. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em 20 ago. 2021.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação, Porto Alegre**, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em 20 ago. 2021.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Disponível em: <http://sistemas7.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2658>. Acesso em 20 ago. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci_arttext&%20pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2021.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Narcea Ediciones, 2015.

ZIVIERI NETO, Orestes. **Tempos e Saberes**: a constituição do professor experiente em matemática. Tese de Doutorado- Faculdade de Filosofia e Ciências- Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. APRESENTAÇÃO/Caracterização

Há quantos anos você é professora?

Qual o seu tempo de atuação na unidade escolar?

Quais anos/séries de atuação? Em qual deles atuou mais ou mais gosta de atuar? Por quê?

Sempre atuou nesta escola ou também teve alguma experiência em outro local ou outra profissão? Por que tentou outra experiência ou porque não tentou?

Na escola já teve diferentes funções além de professora? Como foi?

2. ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO

Como foi a sua relação com a educação ao longo da sua vida? (pessoal, profissional, formal, não-formal)

Qual a sua formação? Foi em escola pública ou privada?

Qual a sua graduação e quando concluiu?

Qual era a sua formação acadêmica quando ingressou na docência?

Houve alguma influência familiar para a escolha do Magistério? O que ou quem a motivou para esta escolha?

Houve algum professor marcante (positiva ou negativamente) que a marcou em sua formação? Conte um pouco.

Alguma vez já se viu reproduzindo ou fazendo o contrário do que seus professores faziam? Conte um pouco?

2. INÍCIO DA DOCÊNCIA E NA PEDAGOGIA FREINET

Como se sentia no início da docência?

Quais foram as suas experiências mais marcantes no início da carreira?

A escola possui uma proposta pedagógica bastante específica que é a Pedagogia Freinet. Como a conheceu e como você se identifica com essa proposta?

A sua formação inicial a ajudou no início da docência? Como ou por quê?

A sua formação inicial a ajudou nas aprendizagens sobre a Pedagogia Freinet? Como ou por quê?

Como você se lembra das primeiras aprendizagens referentes à Pedagogia Freinet?

Com quem aprendeu? Como? Conte alguns exemplos de situações marcantes...

Quais técnicas teve mais dificuldade para desenvolver. Por quê? Isso foi superado? Como procedeu?

Como era a sua relação com os pares no início da docência? Houve mudança nessa relação ao longo de sua carreira?

Atualmente, uma das formas de se apropriar da Pedagogia Freinet nesta escola é por meio da interação entre professor experiente e professor iniciante. No início da sua carreira ou ao assumir uma nova turma você teve este tipo de interação?

3. DESCOBERTA DA DOCÊNCIA e APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA FREINET

Naquela época, com quais princípios mais se identificou? E hoje, houve mudança nesse pensamento? Por quê? (Elencar tais princípios para as próximas perguntas)

Quais técnicas possui maior facilidade para desenvolver com seus alunos? Por quê? *(Elencar tais técnicas para as próximas perguntas)*

O que foi preciso saber/aprender para desenvolver os princípios da Pedagogia Freinet mencionados? Como você aprendeu? Com quem? *(Relacionar os princípios elencados ao como e com quem)*

O que foi preciso saber/aprender para desenvolver as técnicas da Pedagogia Freinet mencionadas? Como você aprendeu? Com quem? *(Relacionar os princípios elencados ao como e com quem)*

4. PROFESSOR EXPERIENTE

Você se considera uma professora experiente? Por quê?

Para você, qual seria a melhor forma para um professor atuar? Que aluno ele precisa formar?

É desta forma que você atua?

Você acredita ter repertório diferente do início da carreira para conduzir uma sala de aula?

Se sim, há alguma situação que você acredita que poderia ter desenvolvido de maneira diferente daquela época?

O que foi importante para você ter se tornado um professor experiente? Quais pessoas, contextos e situações estiveram envolvidas?

Quais conhecimentos tiveram papel relevante?

Sua experiência teve alguma relação com esses conhecimentos?

Houve mudanças em seus conhecimentos de acordo com a sua experiência?

Atualmente, quais são seus principais desafios e suas estratégias de enfrentamento? Acredita que teria alguma mudança de comportamento se não tivesse o mesmo tempo de experiência? Por quê?

5. INVARIANTES PEDAGÓGICAS

Em relação às invariantes pedagógicas, existe alguma delas que você se identifique mais ou perceba mais presente ao longo de seu trabalho?

De alguma maneira, alguma invariante pedagógica contribuiu para a sua formação e atuação docente. Qual? Como?

Sobre a natureza da criança Freinet coloca a criança como sendo da mesma natureza que o adulto? De que forma tal invariante pode ter lhe ajudado na docência?

Sobre as reações das crianças, Freinet fala sobre a questão do autoritarismo, da obediência passiva... como você percebe isso em sua prática?

Freinet fala também sobre a motivação, ao longo de sua carreira você acredita ter aprimorado suas estratégias de motivação com os alunos?

A perspectiva do trabalho como natural à crianças também apresenta algum tipo de contribuição para a sua prática? De que forma?

Sobre as técnicas educativas, Freinet destaca a experiência. Que tipo de trabalho, ateliê ou atividade você desenvolve que valoriza tal princípio?

De que forma a avaliação na perspectiva de Freinet contribuiu para a sua compreensão do processo de avaliação?

Para Freinet “a ordem e a disciplina são necessárias na aula” (invariante 22). Como foi a conquista desta disciplina com os alunos ao longo de sua atuação como docente? As invariantes

tiveram alguma contribuição para o seu sucesso?

Freinet fala sobre a esperança otimista na vida. Como você percebe tal invariante? Existe alguma variação do seu pensamento sobre isto ao longo de sua trajetória docente?

Freinet fala da cooperação escolar, incluindo o educador, como você percebe tal princípio na escola, entre alunos, entre professores ou mesmo para a sua formação?

6. INVESTIMENTO NA DOCÊNCIA: ENCONTROS E FORMAÇÕES

A escola costumava participar de um forte movimento da Pedagogia Freinet no Brasil?

Como era a sua participação nesses encontros ou congressos?

Onde ocorriam e com que frequência?

Qual deles foi mais marcante? Por quê?

Que novas discussões ou aprendizagens suscitaram?

Como isso era partilhado na escola?

Pela observação de alguns registros escolares destes encontros a documentação era muito importante. Como você percebe este princípio na sua prática como docente?

Nos encontros vocês participavam de diferentes atêlies, como eles funcionavam? Era possível transpor ou adaptar com os alunos aquilo que era desenvolvido lá? De que maneira? Exemplifique

7. COMUNIDADE DE PRÁTICA

Como você percebe a colaboração do grupo de professores em relação ao crescimento profissional uns dos outros?

Como você percebe o comprometimento dos professores com relação ao aprendizado dos alunos?

Como é possível trabalhar num grupo de professores com diferentes histórias de vida? Você percebe vantagens na heterogeneidade de um grupo docente? E desvantagens?

Como o grupo se desenvolveu ao longo dos anos? O que o grupo aprendeu? O que o grupo ensinou?

Quais foram seus papéis no grupo?

Como ocorre a formação sobre a Pedagogia Freinet de novos professores?

No Jornal nº1 de um Encontro Freinet na escola registra-se a conclusão de que “toda proposta educacional assumida implica numa postura política coerente do educador”. Como você acredita que a proposta educacional da escola foi e tem sido construída ao longo dos anos?

Você acredita que esta proposta pedagógica influencie na vida das pessoas que aqui trabalham. Se sim, de qual forma?

Se pudesse dar conselhos a um professor iniciante quais seriam os principais?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS /
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)****PROFESSORES EXPERIENTES DE UMA ESCOLA FREINETIANA: IDENTIDADE,
SABERES E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.**

Eu, Lenita Martins do Nascimento, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Professores experientes de uma escola freinetiana: identidade, saberes e processos de aprendizagem” orientada pela Prof^a Dr^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O conhecimento dos professores refere-se aos saberes docentes provenientes de diversas fontes de aprendizagem, em diferentes fases de sua carreira, portanto o processo de aprender a ensinar e a ser professor deve ser considerado como complexo e contínuo. Além disso, a aprendizagem da docência está além do aprender a ensinar, envolve uma atuação em contexto específico com determinado grupo de pessoas, o desenvolvimento de conhecimentos necessários para ensinar e se desenvolver profissionalmente, portanto a importância de compreender o processo de construção de identidade da docência, as formas como os saberes são construídos e aqueles necessários para tornar-se um professor experiente. Assim, a proposta deste estudo é investigar e reconhecer, por meio de narrativas de professores experientes, os saberes relacionados aos processos de constituição da identidade de docentes de uma escola freinetiana, com o intuito de compreender tal processo de formação

Você foi selecionado (a) por ser um profissional experiente em uma escola com a proposta pedagógica baseada nos princípios da Pedagogia Freinet, na cidade de São Carlos / SP, cidade onde o estudo será realizado, visto que possui mais de 30 anos de experiência nesta prática pedagógica.

Primeiramente você será convidado (a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola, o início de sua docência, assim como a permanência, formações desenvolvidas e diferentes fontes de aprendizagem para a sua prática docente e desenvolvimento profissional.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se

assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos (as) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações ou memórias e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma instituição de ensino. Diante dessas situações, os (as) participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer aos professores, em diferentes fases da carreira docente, e aos cursos de formação inicial, a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a formação de professores e fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos codinomes, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora. Depois de transcrita será apresentada por escrito para validação das informações.

Você poderá, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, solicitar da pesquisadora informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa. Será garantido o acesso aos resultados da pesquisa pelos (as) participantes, podendo contribuir ao desenvolvimento profissional.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Também poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 99737-2085. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Lenita Martins do Nascimento

Endereço: Rua Felipe Schiavone, 45, Parque dos Timburis, São Carlos - SP

Contato telefônico: (16) 99737-2085 e-mail: lenita.mn@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORES EXPERIENTES DE UMA ESCOLA FREINETIANA: IDENTIDADE, SABERES E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: LENITA MARTINS DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28263620.3.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.818.641

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem organizado. Apresenta contextualização teórica bem articulada do objeto de pesquisa, delinea os objetivos, expõe a metodologia de maneira clara e indica a bibliografia empregada. Segue abaixo o resumo do projeto:

"O presente projeto trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com um caráter exploratório e descritivo. Pretende investigar sobre o que as narrativas de professores experientes, de uma escola freinetiana, revelam sobre os seus processos e aprendizagens da docência. Para tanto, o referencial teórico fundamenta-se sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014), os processos de aprendizagem da docência (TANCREDI, 2009), o desenvolvimento profissional de professores experientes (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008), os princípios da Pedagogia Freinet (IMBERNÓN, 2010; FREINET, 1973) e Comunidade Profissional de Professores (GROSSMAN, 2000). O objetivo principal é reconhecer, por meio de narrativas de professores experientes e análise documental, os saberes relacionados aos processos de constituição da identidade de docentes de uma escola freinetiana. Os instrumentos de coleta de dados serão as entrevistas semiestruturadas, análise documental e registros em diário de campo. Espera-se que tal estudo possa contribuir com subsídios aos cursos de formação e/ou para o reconhecimento de informações relevantes e pedagógicas aos docentes em suas práticas educativas".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem alinhados ao problema colocado e à curiosidade da pesquisadora. Eles são descritos no projeto desta maneira:

"Objetivo Primário: A presente pesquisa objetiva reconhecer, por meio de narrativas de professores experientes, os saberes relacionados aos processos de constituição da identidade de

docentes de uma escola freinetiana, como uma comunidade de professores.

Objetivo Secundário: Objetiva-se, especificamente, elucidar sobre suas formações, explorar os saberes docentes desenvolvidos, relacionar as fontes de aprendizagens e os processos de desenvolvimento profissional acerca da constituição como professor experiente"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os seguintes riscos foram descritos: invasão de privacidade e/ou desconforto em responder a questões sensíveis. Como medida de cautela, realizar-se-á as entrevistas em lugar reservado e buscar-se-á antecipar o desconforto do participante através de sinais verbais e não verbais. A providência a ser tomada, em tais casos, será a de oferecer a liberdade para não responder a determinadas questões e, em sendo necessário, encaminhar o participante a acompanhamento profissional. Os benefícios diretos, enunciados pela pesquisadora, são os de propiciar atividade reflexiva e desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa coloca em visibilidade a figura do professor, e mais ainda, busca lançar luz sobre sua história e seu desenvolvimento. A proposta de se buscar resgatar essa história é transformadora, na medida em que toda lembrança é, também, uma reconstrução do passado - ou melhor, uma reconstrução da nossa relação com o passado, modificando assim nosso posicionamento no presente. A pesquisa revela, assim, sua relevância, vez que almeja colecionar narrativas e, como efeito do discurso sobre o passado, ofertar condições para a transformação do sujeito.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram atualizados de acordo com as recomendações apontadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que todas as pendências foram sanadas, recomendo aprovação deste projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495539.pdf	27/01/2020 21:54:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento/ Justificativa de Ausência	TCLE_ProfessoresExperientes2.docx	27/01/2020 21:50:14	LENITA MARTINS DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/01/2020 16:55:27	LENITA MARTINS DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_ProjetoDePesquisa.docx	15/01/2020 22:44:13	LENITA MARTINS DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.jpg	15/01/2020	LENITA MARTINS	

		22:22:55	DO NASCIMENTO	Aceito
--	--	----------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de fevereiro de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))