

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente

Ana Paula Goulart Bonat

Pelotas, 2020

Ana Paula Goulart Bonat

Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FaE da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B111p Bonat, Ana Paula Goulart

Professoras iniciantes nos anos iniciais : saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente / Ana Paula Goulart Bonat ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, orientadora. — Pelotas, 2020.
90 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Formação de professores. 2. Professores iniciantes.
3. Saberes docentes. I. Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Ana Paula Goulart Bonat

Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data de Defesa de: 16 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora – PPGE/UFPel)

.....
Prof.^a Dr.^a Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA)

.....
Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (PPGE/UFPel)

Dedico este trabalho a todas professoras que fizeram parte da minha trajetória formativa em todos os níveis de ensino. Grata!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Terezinha, por ser sempre incentivadora nos momentos mais difíceis.

Ao meu companheiro Leonardo, por me estimular e a sonhar junto.

Aos meus professores e professoras de todos os níveis de ensino.

À minha orientadora, Beatriz, por estar comprometida em melhor conduzir minha trajetória formativa e me estimular a concluir este estudo.

Às professoras Maristani e Cristina, por comporem a banca avaliadora desse trabalho e contribuírem de forma imprescindível. Grata por todos os apontamentos e reflexões.

Obrigada!

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.*
(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente.** Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2020.f.90. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente. Outros objetivos desta investigação foram analisar como as professoras se expressam em relação à sala de aula, observar se mobilizam algum saber docente nos primeiros anos da docência, buscar indicativos marcantes na percepção das professoras sobre a docência e analisar as dificuldades encontradas na atuação docente. Essas docentes atuam nos anos iniciais, na rede pública de ensino do município de Pelotas e são egressas do curso de licenciatura em Pedagogia/UFPel. Deste modo, o estudo foi realizado com base em uma pesquisa qualitativa na qual os dados foram obtidos através de uma entrevista semiestruturada. Partimos de algumas ideias iniciais e referenciais teóricos que mostram que a formação de professores e o início da carreira são um período importante na constituição docente e reconhecem que os professores são produtores de saberes. Alguns autores que subsidiaram a discussão foram, Marcelo García (1999,2010), Schön (1983,1992), Tardif (2008,2014), Huberman (1992), Nóvoa (1992,1995,2013), Freire (1986,2014), dentre outros. Foi possível observar que as quatro entrevistadas revelaram que suas experiências iniciais foram marcantes com situações desafiadoras, do mesmo modo as práticas que desenvolvem precisam ser refletidas e que esses processos juntamente com o conhecimento adquirido na formação, vão ajudando-as a constituírem-se como professoras. O estudo permite afirmar que as professoras iniciantes se fazem docentes através das descobertas e dos desafios, do resgate de suas experiências estudantis, dos modelos de seus antigos professores, da relação que estabelecem em aula com seus alunos e das reflexões que fazem sobre suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores iniciantes. Saberes docentes.

ABSTRACT

BONAT, Ana Paula Goulart. **Beginner teachers in the initial years**: knowledge and practices as an articulating perspective for your teaching constitution. Advisor: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2020.f.90. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

The present research had as main objective to understand how the beginning teachers are constituting and identifying themselves professionally. Other objectives of this investigation were to analyze how teachers express themselves in relation to the classroom, to observe whether they mobilize any teaching knowledge in the first years of teaching, to look for striking indications in the teachers' perception of teaching and to analyze the difficulties encountered in teaching. These teachers work in the early years, in the public school system in the municipality of Pelotas and are graduates of the degree course in Pedagogy / UFPel. In this way, the study was carried out based on a qualitative research in which the data were obtained through a semi-structured interview. We start from some initial ideas and theoretical references that show that teacher training and the beginning of a career are an important period in the constitution of teachers and recognize that teachers are producers of knowledge. Some authors who supported the discussion were Marcelo García (1999,2010), Schön (1983,1992), Tardif (2008,2014), Huberman (1992), Nóvoa (1992,1995,2013,), Freire (1986,2014), among others. It was possible to observe that the four interviewees revealed that their initial experiences were remarkable with challenging situations, in the same way the practices they develop need to be reflected and that these processes, together with the knowledge acquired in the training, help them to constitute themselves as teachers. The study allows to affirm that the beginning teachers become teachers through the discoveries and challenges, the rescue of their student experiences, the models of their former teachers, the relationship they establish in class with their students and the reflections they make about their practices.

Keywords: Teacher Education. Beginning teachers. Teaching knowledge.

Sumário

1-LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA: encontro da questão de pesquisa.....	11
2. O CAMINHO DA PESQUISA: percurso metodológico	18
2.1. A opção pela pesquisa qualitativa	18
2.2. Questão de pesquisa, os objetivos e a escolha pelo instrumento..	19
2.3. Procedimentos da coleta e sujeitos: em busca dos dados	20
2.4. A análise dos dados: procedimentos adotados	21
3. FORMAÇÕES DE PROFESSORES: primeiras palavras.....	23
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conceitos em discussão.....	26
4.IDENTIDADE E SABERES DOCENTES.....	31
4.1 Identidade docente	31
4.2 Saberes da docência	35
5. PROFESSORES INICIANTEs: caracterizações e reflexões	41
6. FORMAÇÃO: compreendendo caminhos.....	45
6.1 Escolhas pela docência: o que expressaram as professoras	45
6.2 Aspectos significativos na formação inicial	48
6.3 Formações inicial e preparação para a atuação em sala de aula: expectativas e desafios.....	53
7. CONSTITUIR-SE PROFESSORA: da experiência aos saberes.....	58
7.1. Primeiras experiências em sala de aula	58
7.2 Desafios e dificuldades da docência: relato das entrevistadas	61
7.3. Saberes e conhecimentos necessários para ser professor.....	65
7.4. Aprendizagens a partir da prática: “a escuta atenta”.....	69
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80
Apêndices	87
Anexos	89

1-LEMBRANÇAS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA: encontro da questão de pesquisa

A reflexão sobre minha trajetória formativa me fez pensar que a escolha pela docência não começou quando entrei na Universidade Federal de Pelotas, no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008, como acreditava anteriormente.

Minha “história” e a relação com a docência inicia-se quando ingressei na escola municipal de ensino fundamental Nossa Senhora de Lourdes, no município de Pelotas, na pré-escola, e nessa escola completei o ensino fundamental. Percebo que meu envolvimento com essa instituição de ensino e com os momentos que vivenciei ali iriam demarcar minha constituição como estudante e professora.

Desde que entrei na escola, tive muita afinidade com os professores, admirava seu trabalho e me sentia acolhida por eles. Acredito que os bons momentos vivenciados nesse período talvez tenham sido definidores da escolha pela docência. Foram momentos marcantes que hoje lembro com carinho.

Percebo que a escola de ensino fundamental que frequentei me influenciou para o “gostar” do ambiente escolar e com isso de estar em locais de interações sociais tão intensas. Fui uma aluna que participava de tudo que a escola oferecia, campeonatos esportivos, coral etc. Mesmo não sendo uma aluna nota dez, aquele ambiente de convívio com outras pessoas me trazia sensações muito agradáveis.

Também compreendo que esse período inicial digamos tranquilo na minha escolarização, não é uma realidade para todas as pessoas, pois as instituições de ensino possuem características que, muitas vezes, causam estranhamento aos sujeitos. Esse fato foi algo que só pude entender e refletir, após os estudos que tive acesso no curso de licenciatura, que versavam sobre a constituição da escola e a forma de regulação que as instituições de ensino estão permeadas.

Entretanto, a minha vida escolar foi tão marcada por professores que admirei e por momentos bons na minha memória afetiva, que os momentos ruins não ganharam espaço nas minhas recordações.

Recordo-me até hoje da forma como que fui alfabetizada, dos desenhos que a professora tinha em sala de aula, da forma que ela me ensinou a contar. Lembro também da professora estagiária da terceira série, que criou em sala de aula o jornal “Tv Colégio” e do quanto ficava encantada com as práticas que ela desenvolvia.

A professora de educação física, lembro, proporcionava momentos de integração entre os alunos, pois propunha campeonatos por nós organizados e isso fazia com que eu interagisse com os colegas.

Outra etapa marcante em minha escolarização foi a entrada no ensino médio. Refiro-me à “entrada” pois o primeiro impacto se deu pelo espaço da escola. Eu saía de uma escola pequena, onde todos se conheciam, para outra que tinha um grande número de alunos e de professores. Isso trouxe um estranhamento para mim, pois as relações e as interações eram diferentes.

Nos três anos de ensino médio, principalmente nos dois primeiros eu mantinha um distanciamento na relação com os professores, talvez porque, quando observava a forma como meus colegas tratavam os professores, ficava constrangida.

Essa questão me deixou com dúvidas sobre a escolha de ser professora, pois pensava que situações de “desrespeito” também poderiam ocorrer comigo. Porém a ideia da docência sempre permaneceu em meus pensamentos, mesmo que muitas vezes, durante o ensino médio isso tenha ficado como uma grande dúvida. Ao concluir essa etapa, decidi ser professora, mas não sabia ainda de qual licenciatura: Biologia ou Pedagogia? Decidi-me pela pedagogia porque naquela época pensava que não conseguiria trabalhar como professora de alunos adolescentes, justamente pela minha experiência ao observar meus colegas de turma e de escola em relação aos professores.

No ano de 2008 ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia/UFPel. Minha ideia era que durante os três primeiros meses de curso eu deveria “avaliar” se era esse mesmo o curso que gostaria de fazer. Assim fiz e não tive dúvidas que havia feito a escolha certa para mim.

Considero que nos quatro anos e meio de curso em licenciatura de Pedagogia/UFPel, ocorreram muitas mudanças e acontecimentos marcantes na minha vida pessoal e na minha formação como professora. Aliás, frequentar a Faculdade de Educação, já se constituiu um impacto para mim, pois não imaginava a abrangência de estudos e atribuições de um curso superior.

Percebo, assim, o quanto era distorcida minha percepção sobre o que era a Universidade e um curso de licenciatura. Entendo o quanto o ensino médio que cursei não foi suficientemente preparatório para o ingresso em uma Universidade. Hoje também compreendo melhor essa questão. Os estudos a que tive acesso e que me fizeram refletir sobre os paradigmas educacionais e as questões atribuídas aos fatores

de distanciamento que os estudantes de ensino médio podem ter do entendimento sobre o universo acadêmico muito me ajudaram a entender a vida acadêmica.

Também como memória significativa, resalto que logo no início do curso de licenciatura em Pedagogia, houve uma palestra de apresentação do curso, e muitas informações foram dadas. Dentre elas lembro que o que me chamou a atenção foram as oportunidades que a universidade dava aos alunos, como por exemplo bolsas de estudos (monitoria em disciplinas e iniciação científica).

Nessa palestra foram abordados aspectos abrangentes ligados ao curso e que chamaram minha atenção. Eram questões e termos que desconhecia, como, por exemplo, disciplinas optativas e disciplinas complementares às ACGS. Com isso, estabelecendo uma nova etapa em minha vida como estudante, com inúmeras situações desconhecidas e jamais imaginadas, fiquei motivada a participar e aproveitar todas as atividades que iriam se apresentar durante o curso de licenciatura a partir daquele momento.

Quando começaram as aulas, as expectativas eram muitas: leituras, discussões em aula, autores que me instigavam com suas provocações, e que me levaram a decidir participar de alguns grupos de pesquisa e grupos de estudos¹, com a ideia de complementar e de ampliar os conhecimentos que estavam sendo apresentados.

Interessante salientar que alguns textos, livros, autores e professores me fizeram refletir sobre a importância da educação e o quanto teria que estudar para conseguir realmente compreender minha profissão, pois percebi, já durante aquele período inicial do curso, que muito das ideias que trazia comigo sobre a educação e a instituição escolar, eram distorcidas, e talvez “romantizadas”.

Junto a isso, no terceiro semestre, passei pelo processo seletivo de bolsa de graduação na disciplina Fundamentos Sócio-históricos da educação, e essa experiência foi bem interessante para minha formação, justamente pelas responsabilidades que são inerentes aos bolsistas, e pelo fato de acompanhar as atividades dos professores que ministravam a referida disciplina.

Minha rotina de universitária me mantinha envolvida nas disciplinas obrigatórias e optativas e nas atividades dos grupos de pesquisa.

¹ -Grupo de Pesquisa Movimentos sociais, Escola Pública e Educação. Popular (MovSE/UFPe) - Coordenado pela Professora Conceição Paludo.

Dentre essas atividades de minha graduação acredito que todas foram marcantes e modificaram minha percepção sobre a docência, mas destaco entre elas a participação como monitora no Projeto de extensão intitulado Redes De Poder², em que participei de 2009 a 2010.

A participação como monitora nesse projeto influenciou meu interesse na temática sobre formação de professores, e chamou minha atenção para os relatos de experiência dos professores experientes que atuavam na rede municipal. Percebo hoje com mais clareza, que foram nesses momentos de participação que refleti sobre a importância dos relatos daqueles docentes e de como eles poderiam ser importantes para os graduandos em licenciatura, ajudando-os a melhor compreenderem sua futura profissão.

Em 2010 surgiu a oportunidade de concorrer para a vaga de bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa que investigava sobre a literatura infantil e a formação de professores³. Meu interesse pelo projeto surgiu com a minha participação no grupo de pesquisa da professora Cristina Rosa e nos grupos de estudo que aconteciam com a temática sobre a literatura infantil.

Fui selecionada como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa e essa experiência foi novamente algo significativo, pois acredito que marcou minha formação. Aprender a pesquisar, escrever sobre a pesquisa na forma acadêmica, fez-me despertar e olhar o mundo e como as coisas constituíam-se de forma diferente. Esses constantes amadurecimentos, durante os quatro anos e meio, consolidaram minha preferência e interesse sobre a temática de formação de professores.

Do mesmo modo, no decorrer do curso marco a passagem pelo estágio dos anos iniciais como o momento mais aguardado, entrar finalmente na sala de aula e exercer a docência. Isso significou um feliz primeiro encontro com minha profissão, meu estágio de classe, que foi em um segundo ano do ensino fundamental. Nele pude

² Projeto de extensão-Curso-Qualificação das Práticas Pedagógicas de Professores das Redes Públicas de educação básica da região sul do Rio Grande do Sul: Re-inventado o Poder escolar. Projeto esse que resumidamente, alguns professores da rede pública do município de Pelotas, participavam de formações com professores da faculdade de educação. Além disso ocorria o relato de suas experiências docentes, durante os encontros. O grupo estava Sob coordenação da Professora Maria Antonieta Dallgna.

³ Projeto de pesquisa- Leituras na escola: quais os títulos, autores e gêneros mais lidos? – investiga quais os títulos, autores e gêneros mais lidos na educação infantil e quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais do município de Pelotas.

desenvolver alguns projetos de literatura infantil e outros projetos de alfabetização, fomentados e criados nos grupos em que participei.

Acredito que essa participação contribuiu para minha atuação inicial em sala de aula, pois no projeto de literatura infantil participava de intervenções em escolas públicas, desenvolvendo atividades que utilizavam literatura infantil como fomento. Junto a isso, tive a oportunidade de realizar a disciplina de metodologias de alfabetização. Entendo, hoje, que esses estudos e essas intervenções realizados tanto no projeto quanto na disciplina e no grupo de estudos, auxiliaram na minha atuação nos estágios de classe.

No ano de 2012, concluí o curso de licenciatura em Pedagogia, e no mês posterior de minha formatura, já iniciei minha atuação docente, como professora da pré-escola da educação infantil, na rede particular no município de Pelotas. Concomitantemente, entrei no curso de Pós-graduação em nível de especialização na instituição IFSul, na linha de pesquisa ensino e formação de professores.

Em 2014 comecei a trabalhar como professora na rede pública no município de Pelotas, especificamente no quarto ano do ensino fundamental, em uma escola de periferia do município, com alunos da faixa etária de 9 a 16 anos. Essa experiência como professora em início de carreira em uma turma repleta de situações difíceis e com uma diversidade de necessidades dos alunos, tanto pelas situações socioeconômicas dos educandos, quanto pelas questões de aprendizagem, foi um exercício formativo.

Nessa experiência inicial na rede pública deparei-me com situações em que não me sentia preparada, pois a grande diversidade de demandas dos alunos, ocasionava tentativas distintas de ensino, e por muitas vezes durante aquele primeiro ano de docência no contexto público, senti a complexidade, a abrangência e a exigência da atuação docente.

Vale lembrar que Huberman (1992) caracteriza a fase inicial da docência como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Acerca do aspecto da “sobrevivência” explica como sendo a fase em que o docente tem o choque com o real, com a complexidade da situação profissional, ligada a um tatear constante e a preocupação consigo próprio. Quanto ao aspecto da “descoberta” relaciona ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de se sentir parte de um corpo profissional. Era essa a situação que vivia.

Algumas vezes, na sala de aula, eu precisava improvisar atividades para manter as crianças atentas. Outras vezes, dava-me conta de que o que eu propunha não dava os resultados esperados. E me perguntava: como lidar com alunos tão diferentes na mesma sala de aula? Como prever atividades que contemplem os objetivos da aula? Questões como essas me inquietavam e me moviam no sentido de entender mais como “sobreviver” as situações inesperadas. Constatava que a realidade de sala de aula era diferente daquela que eu imaginava.

No mesmo ano, estava em processo de escrita e de estudo final da minha pesquisa do curso de especialização na qual investigava sobre as práticas permanentes de professoras que atuavam no mínimo há dez anos nos anos iniciais na rede pública. Naquela investigação o objetivo foi discutir sobre os saberes dessas professoras experientes.

Esse momento de minha formação/vida, de estar na sala de aula e ao mesmo tempo estar pesquisando, foi interessante, pois enquanto me encontrava no início da docência, ouvia os “dizeres” de professoras mais experientes.

Nessa fase já me sentia imersa na realidade docente da escola pública, instigada por aquele contexto que me proporcionou considerável *práxis*⁴.

Posteriormente fiz a defesa da pesquisa, apresentada na forma de artigo científico que teve como título: O olhar das professoras dos anos iniciais sobre suas práticas e saberes, concluindo minha especialização em educação.

Após concluir a especialização, o meu interesse ficou focado na construção da identidade docente, relacionado com os saberes imbricados na prática, pois com essa investigação pude aprofundar e tomar conhecimento dos vários saberes ligados ao ato de ensinar. Além disso, pude refletir com os referenciais utilizados, que os professores são fontes de conhecimentos, e têm muito a dizer sobre o ensino. Portanto, seus saberes necessitam ser problematizados.

Além disso, acredito que o interesse sobre a temática, também foi fomentado inicialmente pelas experiências no curso de licenciatura em pedagogia, que foram

⁴Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (ROSSATO, 2010, p. 325).

marcantes e constituintes na minha identidade docente e somaram-se à experiência como professora da rede pública de ensino.

Assim sendo, com alguns anos de docência na rede pública e com alguma experiência de sala de aula, continuo interessada em investigar sobre as temáticas que versam sobre a formação de professores, identidade docente e saberes docentes, direcionando o foco investigativo para meu curso de licenciatura em Pedagogia/UFPel, com os docentes egressos, que se encontram no início da docência. A opção por dar preferência aos egressos do mesmo curso de pedagogia que fiz está ligada à ideia de que possuímos, inicialmente, a mesma bagagem de conteúdos, de conhecimentos e de oportunidades que o curso proporcionou. Assim, a curiosidade vai ao encontro de saber como “minhas antigas colegas de curso” estão constituindo-se docentes no início da docência.

Interessada, portanto em aprofundar os estudos na discussão sobre a complexidade da docência e a formação de professores no contexto público, desenvolvi a pesquisa aqui apresentada⁵ que tentou compreender: **como vão se constituindo e se identificando profissionalmente as professoras iniciantes na carreira docente?**

Para tentar responder a essa questão definimos como **objetivo geral**: compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente.

Objetivos específicos:

- Analisar como as professoras se expressam em relação a sala de aula;
- Observar se mobilizam algum saber docente nos primeiros anos da docência
- Buscar indicativos marcantes na percepção das professoras sobre a docência;
- Analisar as dificuldades encontradas na atuação docente.

A seguir apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

⁵Pertinente dizer, que essa pesquisa foi desenvolvida sem redução da minha carga horária de trabalho, algo que dificultou consideravelmente o estudo. É sabido, o quanto é importante que os professores da educação básica possam usufruir de uma formação em nível de pós-graduação, entretanto por muitas vezes ocorrem incompatibilidade de horários e inviabilidade das possibilidades oferecidas a esses docentes para que possam continuar seus estudos.

2. O CAMINHO DA PESQUISA: percurso metodológico

Neste capítulo a intenção é explicar o caminho que percorremos para a construção desta pesquisa.

Começamos mostrando a opção pela pesquisa qualitativa exploratória. Após, especificamos a questão de pesquisa, os objetivos e a escolha pelo instrumento utilizado para coletar os dados, apresentamos os sujeitos, finalizando com os procedimentos para a análise do material coletado.

2.1. A opção pela pesquisa qualitativa

A pesquisa aqui apresentada usa os pressupostos de Minayo (2012), quando a autora se refere a pesquisas nas quais buscamos compreender e explicar o fenômeno estudado. Conforme Minayo (2012), o caráter qualitativo da pesquisa evidencia-se pelo fato de que ela

[...] responde as questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

A autora descreve as pesquisas qualitativas como aquelas que se aprofundam no mundo dos significados.

As preocupações que norteiam a investigação estarão pautadas na descrição e na análise de como acontecem os fenômenos e por que razões eles acontecem, não havendo preocupações com a mera generalização das informações, mas com a clareza, comprometimento e fidelidade aos dados coletados no campo de investigação, a partir do olhar do investigador.

Bogdan e Biklen (2003), afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza ainda mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes.

Usamos também como apoio o caráter exploratório analítico interpretativo explicado por (GIL, 2002), pois como diz o autor:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto,

bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (p.41).

A ideia foi que, ao explorar o universo das vivências das professoras, pudéssemos apreendê-lo numa dimensão de contextualização.

2.2. Questão de pesquisa, os objetivos e a escolha pelo instrumento

A partir da trajetória formativa apresentada anteriormente é possível perceber que as inquietações em relação ao início da docência me moviam a pesquisar as professoras iniciantes e que caminhos estavam trilhando para compreender como estavam se constituindo como docentes. Assim, a ideia foi responder a questão: **como vão se constituindo e se identificando profissionalmente as professoras iniciantes na carreira docente?**

Para tentar responder a essa questão definimos como objetivo geral: compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente.

E os objetivos específicos são:

- Analisar como as professoras se expressam em relação a sala de aula;
- Observar se mobilizam algum saber docente nos primeiros anos da docência
- Buscar indicativos marcantes na percepção das professoras sobre a docência;
- Analisar as dificuldades encontradas na atuação docente.

Para coletar os dados optamos pela entrevista semiestruturada, (apêndice A), com o propósito de compreender, através das respostas das entrevistadas, sua caminhada nos primeiros anos de sala de aula, os desafios e situações que se deparam nesse período, e os saberes que estão construindo para irem se constituindo professoras.

A escolha pela entrevista semiestruturadas deu-se pela possibilidade que ela tem de ter questões provocadoras de reflexão e, ao mesmo tempo, por permitir que as respostas sejam espontâneas. Ela permite também que o entrevistador esclareça o que pretende conhecer, alinhe as perguntas tornando-as mais convergentes com os objetivos da entrevista.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a entrevista semiestruturada é um conjunto de questões organizadas – roteiro – que irá versar sobre o tema estudado, porém, este também pode incentivar o pesquisado a falar de forma livre sobre o tema de pesquisa e sobre assuntos que podem surgir como desdobramentos do mesmo. Portanto, a entrevista semiestruturada foi um instrumento adequado para a coleta dos dados.

2.3. Procedimentos da coleta e sujeitos: em busca dos dados

A seleção das docentes foi feita através de correio eletrônico ou por telefone, inicialmente para professoras que eu conhecia de “vista” por terem frequentado o mesmo curso de pedagogia que eu⁶. Os critérios foram: ter formação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas; possuir entre 3 a 5 anos de docência no ensino público do município de Pelotas e atuarem na área dos anos iniciais. O e-mail foi enviado para 11 sujeitos, mas somente 5 retornaram com o aceite para participar de pesquisa.

É preciso esclarecer que uma professora que havia completado seis anos na docência se disponibilizou a participar e realizamos a entrevista com ela, por isso ela aparece no quadro em destaque, totalizando assim cinco entrevistadas. Salientamos que suas respostas, embora fossem convergentes com as das demais colegas, não foram utilizadas pela pesquisadora na análise dos dados para não comprometer os resultados da pesquisa, uma vez que tomamos como professores iniciantes a classificação de Huberman (1992).

Encontramos dificuldades na disponibilidade de horários das professoras que aceitaram participar devido as suas cargas horárias de trabalho. No entanto, conseguimos ir agendando datas e horários para realizar a entrevista no local de trabalho das professoras.

As entrevistas foram gravadas e ocorreram de forma tranquila, sem nenhum contratempo. O total de horas de gravação foi de 2 horas e 39 minutos que, posteriormente, foram transcritas na íntegra.

No início das entrevistas, era explicado os objetivos da pesquisa e elas assinavam o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A).

⁶ Não são professoras que estavam na mesma turma que eu durante o curso. Algumas eu conhecia dos projetos dos quais participei, e outras dos eventos e dos seminários da faculdade.

No quadro a seguir, apresentamos alguns dados das professoras que foram sujeitos da pesquisa. É preciso dizer que o gênero não foi critério de seleção, entretanto só tivemos mulheres entrevistadas, por isso adotamos os substantivos e artigos femininos para referenciá-las e suas identificações foram mantidas em sigilo.

QUADRO 1: APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professores (as)	Ano de conclusão da graduação	Instituição de formação	Pós-Graduação	Tempo de magistério	Regime de trabalho	PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS
Professora (P1)	2014	UFPEL	Mestrado em educação	4 anos e 8 meses	20horas/Estatutária Instituição pública	HISALES-Durante a graduação e atualmente
Professora (P2)	2012	UFPEL	Não possui	4 anos	40horas/ Estatutária Instituição pública	MOVSE-Durante Graduação
Professora (P3)	2013	UFPEL	Especialização em educação especial	5 anos	40horas/ Estatutária Instituição pública	PIM-Durante Graduação
Professora (P4)	2012	UFPEL	Especialização em psicopedagogia	3 anos	40 horas/ Estatutária Instituição pública	NOVOS CAMINHOS-Durante Graduação
<u>Professora (P5)*</u>	<u>2012</u>	<u>UFPEL</u>	<u>Não possui</u>	<u>6 ANOS</u>	<u>40 horas Estatutária Instituição pública</u>	-

Fonte: Autora

2.4. A análise dos dados: procedimentos adotados

Após as entrevistas serem transcritas foi preciso definir uma forma para analisar os achados. Para isso, utilizamos os princípios da análise de conteúdo sustentado nas contribuições de Bardin (1979), que diz que esta análise

Refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p. 42).

A mesma autora explica que o objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 46).

Minayo (2012, p.27), ajuda a elucidar o tratamento dos dados na análise de conteúdo, dizendo que é o “conjunto de procedimentos para compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto”.

Utilizamos, também como referência para a análise de conteúdo, o que de Bardin (2011) chama de etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Foi possível, então, através de uma tabela/quadro, agrupar por dimensões amplas (pré-análise) as respostas das entrevistadas. Entretanto, considerando o que explicam Lüdke e André (1986) foi possível repensar cada agrupamento amplo e redefini-los em categorias (exploração do material).

Conforme essas as autoras o pesquisador “para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.48). Esse foi o meu processo, ao reavaliar os dados.

Por fim, os resultados foram tratados e interpretados à luz da teoria que sustentou a pesquisa.

3. FORMAÇÕES DE PROFESSORES: primeiras palavras

O tema formação de professores vem sendo discutido por diversos autores (CUNHA, 2013; SAVIANI, 2010; MARTINS, 2010) que compreendem que o caráter da formação docente está ligado intimamente às questões históricas, sociais e políticas, sendo condicionada pelas demandas de um contexto de sociedade específico. Como explica Cunha (2013), os processos políticos interferem na forma como se desenvolve a formação docente, igualmente no modo como se compreende o papel do professorado. Explica a autora que

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. (p.64)

É necessário compreendermos que a forma que os projetos políticos educacionais são direcionados, partem da vigência de um sistema econômico. Atualmente estamos regidos por um determinado sistema econômico que se estabeleceu na segunda metade dos anos 90 e trouxe o avanço do chamado neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo assim como aponta Cunha (2013).

Com isso ao se pensar na lógica que os docentes precisam assumir perante tal sistema econômico, em sua função, ou seja, que tipo de professor que pretende-se formar, é tomado como parâmetro aquilo que se necessita para o mercado de trabalho. A formação docente e a educação em si passam a serem regidas pelo mercado, configurando desse modo as chamadas lógicas neoliberais e essas lógicas são ligadas à globalização como alerta Charlot (2010).

As questões de adequação das políticas educacionais às demandas de um conjunto de forças, para um direcionamento abrangente na formação dos professores, são abordadas também nos estudos de Ferry (2012, p. 01, tradução nossa). O autor considera que

A formação de professores é o lugar de maior concentração ideológica. As decisões que podem ser tomadas são políticas, no duplo sentido de uma política de educação, que consiste em promover um conjunto de medidas organizadas com objetivos educacionais e uma política geral que busca adequar certo tipo de sociedade em relação a um dado conjunto de forças. O treinamento também pode ser visto como uma instituição, que é um dispositivo organizacional composto de programas, planos de estudos, certificações, construções.

Com isso percebemos a ligação das forças condicionantes neoliberais na elaboração das políticas educacionais, que podem estabelecer influências na formação dos professores no Brasil. Atentamos para o fato que há mais de duas décadas a formação de professores passou por uma reforma educacional com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que configurou novos rumos à formação de professores.

Nessa Lei foi apresentada a pedagogia das competências, como sendo o cerne para elaborar e orientar a reforma curricular da formação docente, estabelecendo o formato do neotecnicismo para responder às exigências do mercado, segundo explica Saviani (2007). A inserção do termo competências colocou a dependência dos sistemas educativos às exigências do mundo produtivo como diz Cunha (2013), configurando uma deliberação ao ideário neoliberal a essa formação.

Neste sentido, Shulman (2014) adverte que a questão da formulação das políticas educacionais utilizando as competências não seria um problema, mas o que dificultaria o aprofundamento das questões formativas seria a maneira em que essas questões encontradas nas pesquisas são aplicadas pelas comunidades de formuladores de políticas, estabelecendo uma implementação genérica e aplicacionista, não relacionando o contexto de trabalho e as várias especificidades da ação de ensinar, Shulman (2014) esclarece que

Quando os formuladores de políticas públicas buscaram definições do bom ensino “fundamentadas em pesquisas” para servir como base das avaliações de professores e dos sistemas de observação em sala de aula, as listas de condutas docentes identificadas como eficazes em pesquisas empíricas transformaram-se em competências desejáveis para professores em sala de aula. Tornaram-se itens das avaliações ou das escalas de referência para observação em sala de aula. Foram legitimadas porque “confirmadas pela pesquisa”. Embora os pesquisadores entendessem que seus resultados eram simplificados e incompletos, a comunidade de formuladores de políticas públicas aceitou-os como suficientes para as definições dos padrões (p. 204).

Outras reformas e iniciativas direcionadas especificamente na formação docente aconteceram a partir da LBD/96, porém esta, marca algo significativo na história das políticas educacionais implementadas no Brasil assim como Deitos (2010) considera que

A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (p. 201)

Portanto demarcam um ideário bem articulado nos anos que se sucederam, à elaboração das reformas educacionais, que defendeu a ideia da “solução dos problemas” educacionais com um cunho homogeneizador e prescritivo como aponta Macedo (2000). Situando fatores extremamente técnicos para a análise dos “problemas educacionais” para eficácia e “qualidade” na formação de professores. Charlot (2008) aponta a influência da globalização nas décadas de 1980/90 no que diz respeito ao cunho educacional que suscitou uma visão de exigência, eficácia e qualidade como *slogan* desse período principalmente para a educação brasileira.

Tardif e Lessard (2008) ressaltam que o modelo mercantil na lógica educacional pode até mesmo utilizar-se de aspectos como elevação da qualidade e de uma certa profissionalização do ensino, usando isso até mesmo como publicidade para consolidação de suas ideias, mas a lógica será sempre a do mercado, ou seja, nesta perspectiva a atuação do professor poderá ficar como executora de lógicas prescritivas, o docente se torna parte, mas não ator no seu trabalho.

Podemos refletir com as questões trazidas neste capítulo, que o caráter técnico ou simplista de aplicação e resultado, não contempla uma formação de professores, que possa abranger uma qualidade de ensino e de aprendizagem desses futuros educadores ou contemplarem a formação continuada. Percebemos que existem várias questões imbricadas na formação de professores e, como vimos, cada uma delas possui estudos que devem ser considerados para entender esse fenômeno.

Ou seja, é preciso estar atento aos diferentes olhares que podem lançar sobre a formação de professores, sejam eles de caráter histórico, social e/ou político, sejam outros que tornam o conteúdo/conhecimento como único fator relevante para se analisar a formação.

A ideia, então, foi mostrar aqui que não estamos alheias às perspectivas que precisam estar presentes quando estudamos a formação de professores. No entanto, sendo esse um trabalho acadêmico no qual precisamos fazer escolhas, focamos o olhar sobre aspectos também importantes quando refletimos sobre a formação de docentes que traremos a seguir.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conceitos em discussão

Entendemos que para discutir a formação de professores, cabe inicialmente olhar para o significado do termo formação em sua origem e compreensão.

No dicionário Houaiss (2001, p.372) encontramos que a palavra formação deriva do vocábulo latino “formatio” e significa “a ação e o efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo) ”.

Em seus estudos Vaillant e Marcelo García (2012, p.29) salientam que a formação “é um conceito complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceitualizações e ainda menos acordos com respeito às dimensões e teorias para sua análise”. Sugerem então, dois aspectos importantes que abarcam o termo formação. O primeiro é que a formação como realidade conceitual não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento.

No segundo aspecto elucidam que o conceito de formação incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas. Ainda explicam os autores que “é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos” Na mesma direção da responsabilidade pessoal pela formação Ferry (1991, p.19) explica que " formar-se nada mais é se não um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura".

Especificamente para a formação de professores Marcelo García (1999, p.22) explica que é uma “atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” e elucida que

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem(p. 26).

Com isso podemos perceber algumas características intrínsecas ao conceito de formação dos professores trabalhadas por Marcelo García (1999). Uma delas é o

caráter investigativo e transformador de intervenção do sujeito no que se refere a sua formação, como catalizadores do seu desenvolvimento profissional docente.

Para o autor, são fundamentais sete princípios para a formação de professores; o primeiro princípio considerado por Marcelo García (1999) é que a formação de professores está sempre em processo contínuo, portanto, uma permanente formação, que abrange a ideia de um processo evolutivo e sucessivo, estabelecendo um projeto a longo prazo do indivíduo sobre sua formação profissional, que ocorre em fases diferenciadas, mas que devem compor-se pelo comprometimento ético, didático e pedagógico do docente.

O autor aponta que a ligação com a formação inicial e a formação permanente envolve o caráter do projeto de formação do sujeito, comprometido com sua formação, considerando também que formação inicial é apenas a primeira etapa de uma longa jornada formativa do desenvolvimento profissional. Podemos entender, portanto, que a formação docente não é finita.

O segundo princípio exposto, ressalta a necessidade de que a formação dos professores deve conceber processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. O desenvolvimento curricular deve posicionar-se com estratégias para a melhoria do ensino e colocando essa questão no centro de suas atividades formativas, entendendo que o trabalho do professor é ensinar, portanto o ensino é o que deve fundamentar a formação. Ligado a esse princípio está o terceiro, no qual essas atividades formativas e processos de formação estejam conectadas com o desenvolvimento organizacional da escola, entendendo que o espaço organizacional da instituição escolar possui potencialidades importantes ao processo formativo do professorado.

O autor não nega a importância de outras modalidades formativas, mas reafirma a necessidade de entender o lugar de atuação dos professores com um importante espaço de aprendizagem, enfatizando que a atuação específica do professorado é no ambiente escolar e na coletividade do ensino nesta instituição.

Como quarto princípio, o que é enfatizado é a integração da formação dos professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares com formação pedagógica dos professores. O autor utiliza a concepção de Shulman (2014) para ressaltar a importância do *“conhecimento Didático do Conteúdo”*, apontando a importância dessa compreensão na formação, pois essa questão é o que diferencia um professor de apenas um especialista em uma determinada área.

Ter o conhecimento didático do conteúdo, seria o domínio pedagógico da abrangência do conteúdo, estruturando o pensamento pedagógico do professor, assim caracterizando e diferenciando um professor de outro sujeito que domine a temática requerida. Posteriormente essa questão do conhecimento didático do conteúdo específico será trabalhada neste capítulo.

No quinto princípio o autor concebe a necessidade de perceber e integrar a teoria-prática na formação dos professores como essencial, defendendo a ideia de que os professores como profissionais do ensino produzem conhecimentos próprios que advêm de suas experiências (práticas em sala de aula e no ambiente escolar, através dos anos de atuação), enfatizando a importância da *epistemologia da prática*, tanto na formação inicial quanto na permanente.

Para Marcelo García (1999, p.29) a epistemologia da prática compreende o “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado pela ação”. Com isso o autor entende que a prática do ensino não deve ser colocada como uma disciplina ou um complemento do currículo na formação dos professores, a prática deve ser o cerne do currículo. Assim, a prática possui fonte de conhecimentos, porém necessita estar permeada pela reflexão na e sobre a ação de ensinar.

O sexto princípio aborda o isomorfismo que consiste na harmonia entre a formação recebida pelo professor e tipo de prática profissional que será solicitada ao docente, enfatizando que é muito importante na formação dos professores essa correspondência.

No sétimo princípio o autor destaca a notória necessidade de compreender e de trabalhar na formação as individualidades dos futuros professores nos processos formativos iniciais, considerando que aprender a ensinar não é processo homogêneo para todos os sujeitos, ocorrendo, portanto, a necessidade de compreender as características individuais e os processos formativos distintos, abalizado nas necessidades e nos interesses dos futuros professores.

Com todos os princípios trabalhados pelo autor podemos compreender que a formação de professores abrange vários aspectos complexos que abarcam intrínsecas questões de competência pedagógica e comprometimento docente, ocorrendo também a necessidade da composição dos princípios expostos nos cursos de formação. Percebemos, portanto o caráter abrangente e complexo que a formação de professores assume.

Entendemos que a constituição do professor abarca aspectos que vão além do acúmulo de informações e de técnicas e exige uma combinação profunda de saberes e conhecimentos para a ação de ensinar. Como aborda Roldão (2007, p.101) “o professor profissional – como o médico ou engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas *porque sabe ensinar*”. Elucida a autora que

saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* de sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (p. 101).

Dessa forma, acreditamos que existem conhecimentos base na composição do saber ensinar. Shulman (2014) ajuda-nos a entender os distintos conhecimentos necessários para a docência. O autor considera o que seria uma organização de conhecimentos base para a atuação docente que abrangem, *Conhecimento do conteúdo específico; Conhecimento pedagógico geral (gerenciamento e organização de sala de aula que transcendem a matéria); Conhecimento do currículo, matérias e programas que servem como ferramentas do ofício; Conhecimento pedagógico conteúdo*, e esse seria o terreno exclusivo dos professores, a especial compreensão profissional, *Conhecimento dos alunos e de suas características; Conhecimentos educacionais, desde funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, e as características da comunidade e suas culturas; Conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica* (SHULMAN, 2014).

Podemos perceber a abrangente gama de conhecimentos imbricados na atuação do professor, que passam pelo domínio e a especificidade do conteúdo lecionado, conectado ao conhecimento pedagógico geral. A atuação do professor implica gerir uma sala de aula com situações que vão além do conteúdo a ser ensinado, como também exige o entendimento da organização da instituição escolar, que perpassam pela gestão do sistema educacional e das demandas solicitadas ao docente.

O autor dá maior explicação ao Conhecimento pedagógico conteúdo, pois este conhecimento, seria segundo ele, uma distinção e combinação de vários elementos

de conhecimentos necessários para ensinar. Conforme Shulman (2014, p.201) o conhecimento pedagógico do conteúdo é “a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos e apresentados no processo educacional em sala de aula”.

Portanto, não bastaria dominar o conteúdo para ensinar. Ensinar transcenderia essa questão. Ensinar consiste em um conjunto de conhecimentos permeados pelo campo pedagógico que incluem transformação e adaptação das práticas. O domínio do conteúdo/especialidade seria uns dos requisitos combinados com outros tantos que citamos acima, essencial mas não único.

Shulman (2014) adverte que muitas vezes o ensino é trivializado e as especificidades existentes na questão educacional, são postas como algo a segundo plano, o autor ressalta que o ensino não é posto como algo principal na atuação docente. O autor também ressalta que as comunidades de formuladores de políticas públicas direcionam suas perspectivas para as pesquisas empíricas sobre a eficácia do ensino, ou seja, percebem e utilizam o resultado destas para as formulações de políticas, mas não consideram o processo e nem o contexto de campo que essas investigações foram realizadas.

O autor considera que os testes realizados com professores que tem como base as pesquisas empíricas, não combinam questões essencialmente importantes como aquilo que ele chama de aspectos fundamentais do ensino, como por exemplo, como o conteúdo é lecionado, o contexto em sala de aula e as características físicas e psicológicas dos alunos. Os testes “medem” a eficácia do ensino, porém ignoram especificidades importantes.

O que se percebe é que a formação de professores é tarefa complexa que exige estar atento também às mudanças que acontecem no seu entorno. Nesse sentido convém ampliar e entender outras perspectivas que estão presentes em estudos na área da pesquisa de formação de professores.

4. IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

A formação acadêmica, em geral, não se apresenta como o único espaço para os professores construírem saberes para o exercício da docência, outros espaços mostram-se importantes, também, para essa construção. As experiências de vida familiar, a vivência como alunos, o conjunto de valores e de crenças e as construções afetivas transformam-se em importantes fontes de construção dos saberes docentes dando, muitas vezes, a base para a construção da identidade do professor.

Nessa perspectiva, cabe perguntar: em que espaços eles são construídos? Seriam nos espaços institucionalizados de formação acadêmica ou naqueles em que os professores desenvolvem suas atividades? Quais são os saberes que os professores consideram necessários para o exercício da docência? Como os saberes ajudam os professores na construção da sua identidade docente? Assim, torna-se importante trazer nesse estudo alguns aspectos teóricos referentes as essas temáticas.

4.1 Identidade docente

Inicialmente, para trabalhar o tema da identidade docente, recorreremos ao seu significado a partir da noção dicionarizada do termo. No dicionário Houaiss (2009), identidade é definida como “conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo”.

É possível também definir esse termo na perspectiva da filosofia⁷, em que identidade é a “qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente”.

Dubar (1997) analisa a construção da identidade numa perspectiva sociológica construída numa relação de identidade para si e identidade para o outro. O autor esclarece que

A identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro (p.135).

⁷ Dicionário online de português- <https://www.dicio.com.br/identidade/>

Dubar (2006) analisa que a identidade tem dois aspectos a serem considerados: a ideia de identidade como algo exclusivo de diferenciação do outro, e a ideia de pertencimento ao um determinado grupo. Podemos entender que ao mesmo tempo que identidade é algo exclusivo, é também algo que caracteriza um coletivo. Dubar, (2006, p. 7) considera como identidade: “ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado”.

Moita (1992) considera identidade na mesma direção que Dubar (2006), utilizando-se dos estudos de Lapianski (1990) mostra que o processo identitário tem duas faces, distintas mas indissociáveis. Os autores entendem que na identidade pessoal existe a apropriação da identidade social.

Moita (1992) explica que na identidade pessoal também está inserida a identidade profissional e utiliza a ideia de Derouet (1988) para ampliar o conceito da identidade profissional específica dos professores. Os autores consideram que a identidade profissional é uma montagem compósita que é atravessada pela dimensão espaço-temporal, com influências que são marcadas pela escolha da profissão, pela formação inicial e na socialização nos ambientes de trabalho. Além disso, acrescentam que a identidade é composta pelos saberes gerados no trabalho docente.

Podemos entender, que a identidade docente está condicionada a uma composição de fatores de ordem pessoal (subjetivas) que são atravessadas pelas condições histórico-sociais. Ou seja, as designações dadas aos professores historicamente e aos contextos de efetivo trabalho do docente interferem na construção da identidade do professorado.

Nesse sentido Marcelo García (2010, p. 19) elucida que “a identidade docente envolve, igualmente, a experiência pessoal e o papel que é socialmente atribuído aos professores”. Percebe-se, então, que a identidade profissional do docente está também ligada à transformação do trabalhador no exercício da profissão, ou seja na transformação de si mesmo, no e pelo trabalho como enfatiza Dubar (1997,2006).

Na construção da identidade profissional docente é necessário compreender que os professores já trazem saberes e possuem a “imagem” sobre o que é e como ser professor, na medida em que passaram por um processo de escolarização. Os

professores compreendem o que é ser professor, de acordo com as representações de suas experiências como aluno, como explicam Tardif e Raymond (2000).

O que podemos dizer com base nesses estudos, é que a primeira influência sobre a construção da identidade docente do professor é a imagem social que ele tem sobre o que é ser professor, antes mesmo da sua formação formal. Isso é afirmado por Marcelo García (2010)

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

Portanto, os momentos de formação identitária começam a se estabelecer anteriormente ao curso de formação inicial como elucida Marcelo García (2010).

É importante salientar que a formação inicial e o exercício da profissão, ajudam a construir/reconstruir/transformar as identidades, podendo configurar novas identidades e sucessivas ressignificações, durante os anos de trabalho.

Pereira e Martins (2002, p.131), entendem a identidade como “[...] construída no cotidiano, a partir da trilogia dos saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superação no exercício da sua função [...]” ampliando a ideia de Marcelo García (2010) quando explicita que

A identidade profissional docente: não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (p.18)

Isso também é refletido no trabalho de Amorin (2016) que expressa

A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente na sala de aula que o professor licenciado terá oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, se as formas de identificação que construiu até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência (p.36).

Com as questões abordadas nos estudos de Marcelo García (1999; 2010) e a explanação do trabalho de Amorin (2016) podemos perceber a questão do processo individual e coletivo no que se refere à constituição compósita da identidade dos

professores e, portanto, podemos observar a socialização como componente claro desse processo.

A Identidade docente assume uma perspectiva de um processo de construção do sujeito historicamente situado e da significação social da profissão. Pimenta (2000) enfatiza que

[...] uma identidade profissional se constrói: (...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (p. 19).

Alguns autores consideram que as influências políticas sofridas na constituição da identidade profissional dos docentes são primordiais para entender a composição identitária do professorado, assumindo que existe interesse na produção de determinadas identidades docentes que são conduzidas pelo estado/governo conforme alerta o trabalho de Hypolito *et.al.* (2005).

Porém os autores também afirmam que existe um conjunto de variáveis que demonstram que isso não ocorre de forma passiva pelo professorado. Alertam, nesse sentido, que essas questões são atravessadas pelas posições tomadas pelos sujeitos em sua profissão, e isso torna complexa a forma de entender tal fenômeno. Ressaltam que

Tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de /contestação e resistência desencadeadas por docentes não estão estabelecidas a priori. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades (HYPOLITO, *et.al.* 2005, p.280).

Como complementação dessa ideia, os autores atentam que as pesquisas sobre o tema identidade do professorado categorizam, muitas vezes, as identidades, através de ideias unificadoras e fundantes. Advertem que seria importante e interessante, para diversificar os estudos sobre a construção da identidade do professorado, a investigação que problematiza as diferenças, as divisões nos processos de construção das identidades profissionais dos docentes, sempre

considerando o que os professores dizem sobre seu trabalho e o contexto do efetivo trabalho.

Assim, com esses estudos, podemos compreender que a identidade profissional docente é compósita e complexa, pois abrange importantes fatores, e é portanto uma construção pessoal e coletiva dentro de um contexto de trabalho. Como esclarece Marcelo García (2010)

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (p.19).

Além disso, afirma que a discussão sobre a identidade profissional docente é imprescindível para a percepção do professorado, para o entendimento sobre sua atuação, podendo suscitar motivação, compromisso e satisfação, assim como acredita Marcelo García (2010).

Percebemos a complexidade do tema, pois a identidade docente é um fenômeno que abrange aspectos pessoais, sociais e cognitivos, entretanto as ideias apresentadas até aqui se tornam importantes na medida em que se desenvolverá este estudo.

4.2 Saberes da docência

O estudo da origem e da construção dos saberes dos professores têm se mostrado como um instrumento importante para a compreensão das práticas pedagógicas e da forma como os professores constroem sua identidade profissional, pois entendemos que a construção dos saberes docentes dá-se, na maioria das vezes, na própria prática, existindo uma relação entre os saberes que os professores constroem e a forma como eles influenciam na construção da identidade docente.

Esses estudos aparecem na literatura numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Esta é a tendência das abordagens de pesquisa que passam a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas.

Os professores, através de suas práticas e dos processos formativos advindos do seu contexto de trabalho, possuem e geram saberes próprios, como profissionais

do ensino, estabelecem estratégias de ensino, para melhor constituírem tal objetivo. Gauthier (2006, p.28) considera que o ensino é a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

A construção dos saberes docentes tem origem na “epistemologia da prática” definida, principalmente, por Schön (1983). Para o autor, a prática constitui-se em um momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta. Os estudos de Schön (1983;1992) apontam para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. A reflexão da prática como estratégia formativa procura construir uma “epistemologia da prática” ao considerar a docência como uma profissão que se constrói na prática. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional que é característica do professor como um profissional.

O autor compartilha do conceito de reflexão na ação, considerando o exercício do magistério a ocasião em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído na prática pedagógica vivenciada.

Entendemos que as mobilizações dos saberes utilizados pelos professores no exercício da docência, modificam o trabalho do professor e conseqüentemente sua identidade ao longo do tempo, assim como define Tardif (2014.) Portanto, a identidade docente passará por ressignificações no decorrer do efetivo trabalho.

Em seus estudos, Pimenta (1997, 2000, 2005) classifica os saberes docentes como saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos.

No que se refere especificamente aos saberes da experiência, a autora entende que esses saberes incluem a história de vida dos professores, a sua escolarização. E nesta escolarização uma “imagem” de docência se constitui e influenciará o futuro professor na ideia do que é ser um docente.

A autora considera que o saber da experiência, são os saberes que os professores produzem no exercício da prática profissional, num processo contínuo de reflexão, ela enfatiza que os saberes da experiência são mobilizadores da constituição identitária dos docentes, e que, além disso, a identidade profissional é uma construção a partir da significação social da profissão, que perpassará por ressignificações no decorrer do efetivo trabalho.

No que pertence aos saberes do conhecimento, Pimenta (2005) aponta que são advindos das questões, teóricas, científicas, técnicas, tecnológicas e culturais, que permitem que os docentes se apropriem desses temas para desenvolver seu trabalho.

Já os saberes pedagógicos referem-se, à gama de conhecimentos necessários para o processo de ensino, que constituem em uma combinação dos saberes docentes que têm a ideia de transformação e movimento e estão permeados pela reflexão. Pimenta (2005) ressalta que

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes (p.8).

Posteriormente a autora, em seus trabalhos com Anastasiou (2014) categoriza os saberes didáticos, como uma articulação da teoria da educação e da teoria do ensino, para ensinar em situações contextualizadas. E desta forma, os saberes didáticos configuram-se como um saber específico dos professores, pois são os docentes que estão imersos nestas duas teorias e com a prática de ensino.

Especificamente no que tange aos saberes dos professores Tardif (2014) considera que o saber docente é plural, adquirido na prática, no decorrer da sua carreira e se compõe concomitantemente aos saberes profissionais, disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, afirmando a ideia de Gauthier (2006) de que o saber docente é uma mobilização de vários saberes. Tardif (2002) elucida que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (p.14).

A classificação tipológica específica dos saberes docentes segundo Tardif (2014), é assim descrita:

Saberes da formação profissional: são aqueles saberes (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Saberes disciplinares: correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Saberes curriculares: dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a

partir 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; **Saberes experienciais: aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser** (p.38, grifos nossos).

Tardif (2014, p.48-49) também enfatiza que os professores mobilizam vários saberes além destes, destacando os saberes experienciais e o caracterizando como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Com isso, em seus estudos, o autor aprofunda a ideia sobre os saberes docentes e estabelece a origem e os modos de interação de alguns saberes balizados pelas fontes de aquisição e os modos de interação dos saberes, organizado no Quadro nº1, a seguir.

Quadro nº 1: 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 e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e 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 de “ferramentas” dos professores: programas, cadernos de exercício, livros didáticos, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, pela 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 com os pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF (2014, p. 63)

Podemos observar que os saberes estabelecidos e organizados neste quadro pelo autor, que a questão da socialização aparece como fomento, seja uma socialização que acontece nos ambientes de escolarização, e antes da profissionalização docente, que estão ligados à história de vida do professor, seja na

socialização que advém de sua formação nas instituições de ensino com os professores dessas instituições e, além disso, com a socialização que acontece no ambiente de trabalho e com a efetiva prática. Isso também é compreendido no trabalho de Cardoso; Del Pino; Dorneles (2012) quando especifica que:

[...] aspecto importante a ser considerado, a partir do quadro construído por Tardif, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por **processos de socialização**. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), **os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem de nas decisões a respeito de suas ações** (p. 5, grifos nossos).

O que se pode perceber, analisando as ideias dos autores, é que os saberes docentes, assim como a identidade docente, são processos de construção, constituídos individual e socialmente.

Gauthier (2006) estabelece uma classificação para os saberes docentes análoga a de Tardif (2014) classificando em seis saberes: profissionais, disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Porém Gauthier (2006) enfatiza um saber exclusivo dos professores, que é o saber da ação pedagógica, que nada mais é, do que a relação com os demais saberes supracitados, com a complementação do saber experiencial do docente, somado à ação do docente, perante as atividades e situações específicas de sala de aula.

Além disso, o autor aponta uma questão importante sobre os saberes experienciais advinda da ação pedagógica, alerta que esses saberes necessitam de pesquisas, e é necessário entender o cenário da sala de aula e a ação do professor concomitantemente com as mobilizações de saberes, para uma reflexão e construção de uma teoria da pedagogia.

Assim sendo, as composições e as mobilizações dos diferentes saberes no exercício da profissão estabelecem a construção da identidade docente. No entendimento de Moita (1992), no decorrer do seu trabalho, o docente interage com diferentes saberes e que vão compondo sua identidade.

Portanto, se a docência é considerada como uma profissão que se define na prática, como entende Schön (1983,1992) e desta prática são gerados saberes próprios, a composição da identidade docente também é constituída intrinsecamente nestas mobilizações de saberes no exercício da profissão.

5. PROFESSORES INICIANTES: caracterizações e reflexões

O início da carreira dos professores corresponde à fase em que passam de estudantes para efetivos docentes em uma instituição de ensino.

Perrenoud (2002) aponta que esta fase é marcada pela existência de duas identidades, a de ser aluno e a de assumir-se como professor. Este período inicial caracteriza-se pelos primeiros anos do concreto exercício profissional, é quando os docentes apreendem muitos aspectos na prática e utilizam estratégias de sobrevivência, como aponta Marcelo García (1999).

Entendemos assim como os autores que dissertam sobre o tema (MARCELO GARCÍA,1999; TARDIF, 2014; HUBERMAN, 1992), que existem especificidades no período inicial da carreira do professorado, com o fato de que os professores iniciantes encontram por muitas vezes situações de ensino para as quais não foram preparados, e têm que se adaptara diversas situações e contextos.

Portanto, os professores têm que ensinar seus alunos e ao mesmo tempo devem aprender as especificidades de ensinar, ou seja, estão ensinando e apreendendo a ensinar concomitantemente (MARCELO GARCÍA,1999, 2010).

Com isso, o período inicial na carreira docente, assume a necessidade de problematizações, porque essa fase é peculiar e determinante para o desenvolvimento profissional, proporcionando tensionamentos, assim sendo constitui-se como uma etapa de exploração e tateamento (HUBERMAN, 1992). Da mesma forma Tardif (2014, p.84) compreende esse período como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Do mesmo modo, existe a questão das exigências postas ao professor iniciante, que segundo Marcelo García (2010) ocorre uma abrangente gama de fatores que são determinados para a atuação dos professores iniciantes, como se eles já soubessem realizar o trabalho docente, como se fossem professores experientes.

Além disso, o autor problematiza sobre a correspondência da formação inicial, com atuação do professor iniciante, salientando que muitas vezes o que é solicitado ao docente independe da qualidade de sua formação inicial, pois, existem questões que só na prática podem ser vivenciadas pelo professor.

Marcelo García (2010, p.29) ressalta que

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso

implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. **E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (p.29, grifos nossos).**

Outro aspecto para essa análise é o da socialização ao ambiente escolar, Marcelo García (2010) aponta que a socialização na instituição na qual o professor vai trabalhar, abrange também uma gama de fatores, a socialização pode ser fácil ou difícil, pois dependerá como o docente vai lidar no que se refere às diversas questões culturais que se apresentam no ambiente escolar e aponta as seguintes questões

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, **assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (p.10, grifos nossos).**

Com isso, podemos ter ideia das diversas exigências postas ao professor iniciante, que abarcam a assimilação de vários aspectos ligados ao trabalho docente, a tradição profissional, às questões sociais e culturais do ambiente de trabalho, tornando complexo o domínio que esse professor deve articular para efetivar seu trabalho.

No que se refere ao período e aos ciclos específicos de iniciação ao trabalho autores como Huberman (1992), Tardif (2014), Gonçalves (1992) e Imbernón (1998), definem em seus estudos o período de (1-5) anos de atuação, como fase inicial da carreira.

Huberman (1992) ressalta que acontecem várias experimentações sobre o trabalho do professor ao final dos cinco anos, aparentemente acontece o início de uma estabilidade, uma consolidação do seu repertório pedagógico, que perpassam, segundo o autor, uma escolha de uma identidade profissional com a afirmação de vários aspectos. Deste modo similar também pensa Tardif (2014), e ressalta que

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os

professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. (p. 51).

Embora esses autores estabeleçam a questão problematizadora do tempo de docência, classificando as fases e os ciclos que os professores passam em suas carreiras, Huberman (2000) considera que isso não é necessariamente um dado imutável para todos. O autor sistematiza em períodos de tempo os ciclos da carreira docente, porém alerta que não necessariamente todos os professores seguem as etapas uniformemente de cada ciclo. O autor atenta que os professores pesquisados em seus estudos demonstram uma confluência nos ciclos/fases e acredita que os docentes estabelecem sua aprendizagem de ensino justamente com as modificações que fazem a cada ciclo, no decorrer da carreira.

Huberman (1992) classifica os ciclos da carreira docente e os divide da seguinte forma: *Entrada e tateamento (1-3/anos)*, *Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (4-6/anos)*, *Diversificação (7-25/anos)*, *“Ativismo” Questionamento, (35-40/anos)* *Desinvestimento (sereno ou amargo)*.

No ciclo dos primeiros anos (1-3) - entrada e tateamento- acontece em duas etapas, sobrevivência e descoberta. Ao que se refere ao termo denominado pelo autor como sobrevivência está implícito a questão do *choque de realidade*, em que o professor iniciante enfrenta um momento crítico Huberman (1992, p. 39), considera como “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, no que diz respeito a descoberta, o autor define como o entusiasmo de estar gerindo sua primeira turma dentro de uma instituição docente.

A fase de estabilização (4-6/anos) o autor define como um “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”, e o estabelecimento de uma identidade profissional nesse período. O autor explica que ocorre certa emancipação do docente e o pertencimento ao corpo profissional.

Podemos entender com essas explanações e caracterizações que a fase inicial da carreira docente é estabelecida com muitas mudanças e os professores iniciantes se veem mergulhados no trabalho docente que, por conseguinte, exige deles muitas atribuições.

Um atenuante dessa problemática é apontado no trabalho Marcelo García (2010), relatando que são oferecidos aos professores iniciantes as turmas mais difíceis, demonstrando um perigoso fato, que pode desencadear no abandono da docência pelo docente iniciante. Além disso, pode estabelecer uma baixa qualidade

do ensino, já que o professor iniciante está em um momento crítico da carreira e muitas vezes, não existe apoio.

Cunha e Zanchet (2010) que pesquisam sobre a temática de professores universitários iniciantes, percebem o mesmo abandono no contexto brasileiro relatado por Marcelo García. As autoras ressaltam que docentes iniciantes são, muitas vezes deixados de lado pelo corpo docente mais experiente e consideram que esse abandono causa dificuldade no desenvolvimento profissional do docente iniciante.

Não é por acaso a concentração de estudos preocupados com essa temática, tanto com docentes iniciantes no âmbito de atuação universitária quanto na educação básica, justamente pelas singularidades do professor principiante, nesses primeiros anos de trabalho docente. Segundo Bozu (2010) no primeiro ano de docência, a identidade profissional é estabelecida e irá demarcar a forma de interação com a profissão docente, também entendem da mesma forma Cunha e Zanchet (2010), pois ressaltam que ocorre nos primeiros anos de docência a construção da profissionalidade e os estilos de atuação do professor.

Desta forma podemos observar que são vários os atenuantes que fazem dessa fase de iniciação à docência um momento que demarca para o docente algo significativo e difícil, e essas questões demonstram a necessidade dos estudos e das teorizações sobre o tema, que considerem as especificidades desse período.

6. FORMAÇÃO: compreendendo caminhos

É preciso explicitar que entendemos que a escolha profissional e a formação estão diretamente ligadas à trajetória de cada sujeito. Como elucida Alarcão (1997)

Cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhes permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser (p. 07).

Os processos sociais vivenciados pelos sujeitos podem influenciar na escolha profissional, assim como os estudos de Folle e Nascimento (2008) indicam que esse processo de escolha não é linear.

Nesse sentido, para melhor compreender a construção profissional das docentes, foi importante buscar junto às entrevistadas aspectos relativos à escolha que fizeram para serem professoras, e seu percurso de formação até assumirem efetivamente a docência.

Para a elaboração dessa discussão organizamos este capítulo em itens que são: 6.1) a escolha pela docência o que expressaram as professoras; 6.2) aspectos significativos na formação inicial, 6.3) formação inicial e preparação para a atuação em sala de aula: expectativas e desafios.

6.1 Escolhas pela docência: o que expressaram as professoras

Observamos nas análises dos relatos das docentes investigadas, que diferentes razões as fizeram escolher a docência como profissão. Essas razões ou estímulos ou talvez até possamos dizer motivação que elas tinham quando escolheram “ser professoras” vão desde a vivência de brincadeiras que envolviam “ensinar” os irmãos até o convívio com professores que tiveram na escola.

Alguns autores como Tardif e Raymond (2000) e Marcelo García (2010) mostram em seus estudos que é comum na docência, que a escolha profissional esteja ligada às memórias de escolarização e à relação que os sujeitos estabeleceram com seus professores.

Na mesma perspectiva, Dubar (2006) explica que o período de escolarização pode motivar as pessoas a optarem pela carreira docente, e chama a atenção que a escolha pela docência também está ligada a outros aspectos de socialização dos sujeitos com a profissão.

Com isso, entendemos que a opção pela profissão é também provocada por uma projeção do que é ser professor no imaginário dos sujeitos, porque vivenciamos um longo período de escolarização. De acordo com Oliveira (2007), a preferência pela docência:

[..]pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 7)

Em nossa análise percebemos que muitas das professoras remetem a escolha da docência simultaneamente às brincadeiras de crianças e ao tempo de escolarização.

Ao responderem sobre suas escolhas pela docência disseram que:

P3- *Eu pensava em ser professora desde meus sete anos de idade, quando a gente brincava de escolinha, eu e minha irmã, desde a minha infância quando a gente brincava atrás da porta, então a gente pegava um pedaço de giz na escola, um cotoco de giz... e íamos para atrás da porta da nossa casa. Uma ensinar a outra, então como a gente tem a mesma idade...E quando ela tinha dificuldade em alguma coisa, eu ensinava ela e ela me ensinava, então acho que foi daí a primeira, o primeiro contato em querer ser professora.*

P4- *Desde pequena gostava de brincar de ser professora... ensinando minhas bonecas, depois fiz o magistério e me apaixonei mais ainda, então continuei na carreira e fiz pedagogia, já pensava desde criança.*

P1- *[..] Eu vou começar falando do meu processo enquanto aluna. Eu fui moradora da zona rural quando criança, então eu estudei em escola multisseriada, tu tens uma outra relação com a escola, quando tu estudas em uma escola multisseriada né, que são aquelas escolas em que tem um único professor para todas as séries. Eu não posso afirmar que isso começou lá porque eu não sei se eu pensava em ser professora de fato. A gente tem uma admiração pelos professores quando criança né, a grande maioria, e a gente fala “gostaria de ser professora”, a gente acaba fazendo um pouco disso brincando, um pouco disso na infância[...]*

Podemos observar que é muito presente na memória das entrevistadas suas “experiências” de ensino quando eram crianças. Uma referiu-se ao “cotoco” de giz enquanto a outra cita que as “bonecas” assumiam a posição de aluno.

Percebemos, em outros relatos, que as docentes escolheram sua profissão pela admiração da atividade de seus professores. Uma das respondentes explicou:

P2-*Eu escolhi o curso de pedagogia porque meus professores de ensino fundamental e do médio eram tão bons professores, eu tive alguns assim bem importantes, bem marcantes. Daí eu quis, resolvi, ser professora. E aí quanto eu estava escolhendo os cursos, escolhi fazer pedagogia para ser professora... Para quem sabe, me tornar como um daqueles, especial na vida de algum aluno.*

Para Dubar (1997), a história vivenciada pelos docentes marca tanto os sujeitos que possivelmente será incorporada na sua carreira como professor. É comum que os docentes, no início da carreira, tomem como base seus antigos professores e procurem atuar como eles.

É preciso ter cuidado quando o ex-professor é tomado como modelo para a sala de aula, pois pode ocorrer uma simples imitação de práticas, sem levar em consideração o aluno para quem se está ensinando.

O ato de eleger ou refutar práticas de seus antigos professores, na maioria das vezes, faz parte da configuração do início da construção identitária do docente. Entretanto, é necessário que esse processo seja refletido, (re)significado e (re)elaborado. Entendemos que o professor precisa aprender a partir de reflexões a serem feitas sobre o processo educativo.

As expressões a seguir nos ajudam a perceber como é presente, entre as professoras entrevistadas, a inspiração e o modelo encontrado em seus antigos professores.

P3-A minha professora da primeira série, professora Vania, foi quem me inspirou, eu olhava aquela mulher e pensava que ser magnífico[..]

P4- O que me levou a esse meu jeito de dar aula, foram meus professores... Queridos em suas formas de me darem aula, e os meus próprios alunos no decorrer do dia-a-dia.

P1-[..] os meus professores, foram muitos assim que me inspiraram, me inspiraram positivamente e também exemplos que eu não seguirei assim, que foram opções de não seguir. Então tive exemplos positivos e exemplos negativos, assim, eu acho que citar nomes não vem ao caso, mas forma em várias instâncias da minha formação, desde da educação básica, pelo curso normal, depois na graduação assim, então eu conseguia... eu tenho um princípio que é: capitar do outro aquilo que há de melhor no outro para que eu possa espelhar na minha vida. Então eu tive muitos bons exemplos, desde a professora lá na escola multisseriada, que varria a escola, fazia a merenda e que tratava os alunos com carinhos, até a graduação[..]

P2-Eu me inspirei nesses professores que eu falei no início, do meu ensino fundamental e médio e até alguns do cursinho [...]

Segundo Tancredi (2009) a influência dos professores que tivemos e consideramos bons professores permanece como exemplo para nossa atuação.

As memórias da escolarização e a relação com os professores demarcaram, nessas docentes, aspectos significativos, pois podemos observar nos depoimentos a ênfase dada por elas. Isso parece estar presente, inclusive, ao lembrarem e citarem os nomes dos professores que as marcaram positivamente.

Atentamos para o fato que a docência é uma das profissões que mais se tem contato durante a infância e a adolescência, e esse aspecto é um fator que pode interferir na escolha profissional, podendo imprimir uma imagem de docência pré-definida.

Existem estudos que indicam que a escolha pela docência está ligada com a “[...] importância atribuída à motivação para a profissão, ou seja, a identificação de fatores de ordem pessoal, econômica e/ou social que influenciam a escolha da carreira docente”, assim como explicam Folle e Nascimento (2008, p. 610).

Neste estudo, as docentes pesquisadas apresentaram uma confluência ao direcionarem seus relatos para dois aspectos, um deles foi as brincadeiras de infância em que já se imaginavam como professoras, e o outro, a influência dos professores que essas docentes conviveram na escolarização.

É importante dizer que “Quando optamos por uma profissão, o que nos motiva a essa escolha são as identificações e os saberes que temos baseados nas nossas experiências e vivências e que fazem parte da nossa trajetória de vida” (SILVA; KRUG 2012, p. 1031).

Essa foi uma das constatações iniciais da pesquisa, diante do que foi observado nos relatos dessas professoras. As motivações, as identificações e as vivências das docentes, demonstram que a escolha pela docência esteve ligada a esses aspectos lembrados por elas em seus depoimentos.

6.2 Aspectos significativos na formação inicial

Entendemos que a formação inicial deve fornecer as bases para que os professores possam construir um conhecimento pedagógico especializado que permita o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas na formação dos alunos. Marcelo García (1999) nos ajuda a entender esse período de formação quando elucida que

O saber dos professores é fruto de um aprendizado cumulativo, interativo e contínuo. A formação inicial passa a ser um degrau para construção dos conhecimentos necessários à carreira docente, ela proporciona, conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que se é especialista (Marcelo García, 1999, p. 33).

Entretanto, é preciso observar o que destaca Imbernón (2006), quando diz que cada sujeito vai interagir de forma diferente com sua formação inicial e que esse período demarca singularidades na formação dos profissionais.

Entendemos que é muito difícil e complexo abranger, em um curso de formação inicial todos os instrumentos necessários para atuar como professor, contudo, esse curso/formação deve ser basilar e incitar a continuidade da formação. Como explicam Pimenta e Lima, (2013), a formação inicial é produtora de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, foi importante ouvir as professoras expressarem aspectos que consideraram importantes na sua formação, e que saberes e conhecimentos produziram nesse período.

Cabe destacar a reflexão de uma das respondentes, quando salienta aspectos humanos da formação. Disse ela que:

P1- primeiro eu quero destacar a questão humana dentro do curso, assim, é que muitos professores para além da nossa formação profissional contribuem para a formação humana, seja contanto suas experiências de vida, suas vivencias né, compartilhando isso, eu acho que foi um dos primeiros. Tu te identificas com o lado humano das pessoas e isso contribuiu com a formação, tanto com a formação pessoal, quanto pra formação profissional, eu acho que tu acabas desenvolvendo ou ampliando tua forma de ver as coisas na sala de aula.

Mas ela reconhece outros aspectos e continua dizendo que:

e com relação aos aspectos mais teóricos, vamos dizer assim, que é os aspectos de ensino, o conteúdo, as formas, as teorias, que contribuíram para essa formação de como que eu vou me portar, como que eu vou conduzir a minha aula, como que eu vou planejar, como que eu vou organizar esse meu espaço de ensino eu acho que todas essas informações a gente recebeu de certa forma aqui dentro, assim, dentre outras inúmeras, mas de fato a constituição de como colocar isso em prática acontece ao longo de nossa formação.

Podemos perceber o destaque dado para a formação humana além da formação profissional. Segundo ela os professores ao compartilharem histórias de vida, vão ampliando a forma dos professores em formação entenderem à docência

Nesse sentido, remetemo-nos aos estudos de Nóvoa (1997), quando ressalta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p.57).

Em outra entrevista, percebemos que os aspectos teóricos possuem um peso significativo na formação inicial, pois desperta no futuro professor diferentes possibilidades de ensinar e de tratar com os alunos.

Destacamos abaixo o que a respondente disse:

P2- *Em algumas disciplinas, eu consegui perceber assim, é que eu achava antes que o curso te dava um foco diferente. Ai eu vi, que ali no curso de pedagogia, que eu poderia explorar bem mais os meus alunos, em qualquer disciplina que eu fosse dar, eu poderia explorar mais, do que eu tinha em mente.*

Outra perspectiva de discussão despertada durante o curso, que chamou a atenção de uma entrevistada, é relativa às questões da infância e das reflexões sobre os alunos. Ela pontuou que:

P3- *Eu acho que a reflexão sobre a infância, o que era a infância, tu retomar toda a questão psicológica de tudo que isso envolve, a questão da aprendizagem. Também a Conceição (professora) o que ela falava sobre o sujeito, o sujeito reflexivo, quem é esse sujeito que estais educando? Quem é essa pessoa e que tu precisa refletir sobre, para poder ensinar? Acho que foi o que mais me chamou atenção assim.*

Os estudos sobre a infância mostram-se necessários nos cursos de formação de professores, principalmente para os futuros docentes que irão atuar especificamente com crianças, do mesmo modo, reconhecer as crianças como sujeitos que possuem direitos, é fundamental para que ocorram um melhor direcionamento e reflexão das práticas realizadas com esses educandos, respeitando suas especificidades.

Importante salientar, que o curso de Pedagogia/UFPel tem, em sua estrutura curricular disciplinas que se dedicam a estudar aspectos ligados a infância, pois o curso prepara para a docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do mesmo modo, para a modalidade de ensino EJA e a gestão escolar, desde 2006.

Nesta estrutura curricular⁸ existem disciplinas que têm o enfoque nos estudos da infância, além dessas, disciplinas direcionadas a fundamentos sócio- históricos, filosóficos e psicológicos da educação, entre outras disciplinas optativas com diversos enfoques.

É pertinente dizer, que os cursos de formação de professores em especial os cursos de Pedagogia, tiveram uma mudança em sua estrutura curricular a partir de

⁸ O curso especificamente divide-se em blocos temáticos, que são: escola, cultura e sociedade (ECS), ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização (EACE), teoria e prática pedagógica (TPP) e práticas educativas (PE). No bloco temático de práticas educativas, incluem-se os estudos da infância, em que estão, por exemplo, as concepções de Infância a partir do enfoque interdisciplinar, considerando as bases histórica, biológica, antropológica e sociológica.

2006, com a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNCP/2006).

Nas diretrizes, foi estipulado que a formação inicial em pedagogia não fosse mais dividida entre educação infantil ou anos iniciais, mas estabelece uma formação integralizada, com habilitação nas duas modalidades concomitantemente.

Convém retomar a importância da formação inicial para os futuros professores nas palavras de Silva (1993) que enfatiza que a formação inicial é importante para a atuação docente e que:

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc. (p. 95)

Outra entrevistada referiu-se aos aspectos geralmente pouco enfatizados nos cursos de formação inicial, que são as participações dos alunos em projetos junto aos professores (extensão, pesquisa e outros), Expressou ela que

P4- *Tanto a teoria, quanto os professores capacitados me ajudavam muito, tanto na prática foram significativos para mim, além disso os projetos de pesquisa que participei na faculdade também foram muito importantes.*

A ideia de inserir-se em projetos de pesquisa dos professores pode ser também uma forma de os futuros docentes adquirirem conhecimentos que os ajudarão a desenvolver a docência. Nessa direção, Pimenta e Almeida (2011), enfatizam que os cursos de formação de professores devem atender aspectos formativos entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial.

Nesta perspectiva de análise no que tange a importância da inserção de alunos em grupos de pesquisa e extensão, foi observado que as docentes investigadas, apresentaram, todas, inserção em algum projeto de pesquisa ou extensão durante a graduação.

Sobre a participação em grupos de pesquisa/extensão essa docente disse que:

P1- *[...]. Acho que uma das primeiras coisas que eu pensei dentro da universidade foi “eu não vou fazer uma outra graduação, eu vou me envolver com tudo que eu puder” então eu começo o primeiro semestre, a gente é meio impedido de participar das coisas né, porque a gente tá recém ingressando e tal, mas a gente foi apresentado a todas as unidades da universidade, inclusive aos grupos e as atividades extras e aí já vai te chamando a atenção aquelas atividades, no segundo semestre eu ingresso no grupo de pesquisa HISALES que é a História da alfabetização leituras e escrita e dos livros escolares do qual eu fui bastante atuante, trabalhei como*

bolsista de iniciação científica, durante toda a graduação, mas esse não foi o meu único campo de atuação vamos dizer assim, eu trabalhei como voluntária em dois projetos que foram os novos caminhos que era um projeto trabalhava com a alfabetização de alunos com síndrome de Down e também no brincando na escola que era um projeto que fazia atividades lúdicas no espaço escolar, então foram dois projetos como voluntária que eu trabalhei durante um ano e meio nos novos caminhos e um ano, mais ou menos, no brincando na escola [...]

Observamos que, neste relato, a docente apresenta um projeto de formação, intencionalidades formativas, ao querer explorar todas as oportunidades do curso e dos grupos de estudos, esses aspectos nos remetem à ideia de autoformação, que segundo Vaillant e Marcelo García (2012, p.30) é quando o “[...] indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”

A professora entende que sua participação nestes grupos proporcionou-lhe experiências práticas em sala de aula e contribuiu para sua formação. Ela continua e enfatiza que:

*[...]e foram os **projetos que mais me ajudaram dentro da universidade assim, porque, era aquela coisa que a gente dizia entre as colegas, a gente precisa de ir pra prática, a gente precisa saber como funciona o espaço da escola, como funciona o espaço da sala de aula e esses dois projetos eu acho que me possibilitaram isso assim, e pra além a troca entre os colegas, dos medos e dos anseios. Então foram projetos que contribuíram bastante com minha formação, em específicos de maior atuação foram esses, depois tinham outros isolados assim, de pequenos períodos, mas essa foram os mais significativos com certeza.***

Com isso, apresentam-se aspectos importantes para pensarmos, que correspondem ao âmbito do forma-se, o comprometimento do sujeito em relação a sua formação, pois sem intencionalidades e empenho, o oferecimento de uma formação abrangente, torna-se sem efeito, caso o professor/sujeito não se comprometa com sua formação. Desta forma podemos entender o que destaca Ferry (1991) quando problematiza a responsabilidade do sujeito sobre sua formação.

Dando continuidade aos relatos referentes a esse tema, as docentes lembram de formas diversas as experiências vivenciadas com projetos de pesquisa e extensão, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

P2- *Eu participei do Movse, grupo de pesquisa, que era bem interessante, com as professoras Conceição e Georgina. E essa experiência nos deu uma bagagem boa (inaudível) ... a gente ia a campo, então conheci várias histórias de pessoas, foi bem interessante.*

P3- *Eu participava sempre de tudo que envolvia educação popular e as temáticas de alfabetização, tudo pela área de quem tinha menos condições sociais, sempre optei por esse tipo de optativa, e ai eu fui trabalhar no programa primeira infância melhor (PIM). Nesse grupo a gente visitava*

famílias, com crianças de 0 a 3 anos de idade, levava atividades para as crianças para estimular a socialização, motora, aprendizagem. Visitava gestantes e já realizava o acompanhamento desde o pré- natal.

P4- *Sim, fiz projetos e pesquisa. Eu fiz o projeto novos caminhos, trabalhando como professora, com alunos especiais, com síndrome de Dow e com a pesquisa de campo, também com crianças com síndrome de Dow.*

Nesses relatos compreendemos que as participações foram significativas para a formação dessas docentes, expressas de formas diversas.

Do mesmo modo, podemos pensar na importância da inserção em grupos de pesquisa, extensão e grupos de estudos para os estudantes, pois dessa forma pode-se romper com a lógica tradicional apresentada nos currículos universitários, em que a prática é geralmente deixada para o momento dos estágios, e os estudantes acabam enxergando a teoria e a prática separadamente. Cunha (2010, p. 137) entende que “essa lógica impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica”

As atividades que trazem, de alguma forma vivências da realidade escolar ou do campo de trabalho dos professores/pedagogos, podem diminuir muitas vezes, o distanciamento entre a formação inicial e os possíveis problemas que poderão enfrentar os docentes na carreira.

6.3 Formações inicial e preparação para a atuação em sala de aula: expectativas e desafios

Os relatos que se referem às expectativas das docentes em relação ao curso, foram de diversas ordens desde questões de adequação à “linguagem” de siglas usadas no curso até ao conteúdo das disciplinas.

Em geral, a expectativa é de que os cursos preparem para o exercício de uma profissão, o que não é diferente para a formação de professores. A ideia que prevaleceu nas respostas das entrevistadas é que o curso iria “ensinar” a ser professor. Ou seja, iria dar a base de conhecimentos necessários e prepará-las para “dar aulas”.

As respostas a seguir ilustram esses aspectos, quando as professoras disseram que:

P1- *Eu acho que o primeiro momento quando tu entras no curso, tudo te assusta um pouco, as dimensões te assustam, são siglas, nomes, que fogem do teu cotidiano, então a primeira expectativa era dar conta daquela demanda que estava sendo imposta né, depois a expectativa era de bom, estou aqui em um curso que vai me preparar para uma vida profissional, então como esse curso vai atender meus anseios? Então a expectativa era de que todas as informações que eu recebesse fossem me auxiliar no meu desenvolvimento profissional como professora, acho que de certa forma as expectativas foram atingidas ou contempladas.*

P2- *Eu achei que o curso me daria uma boa base de como dar aula, no meu entendimento... e na verdade, quando a gente foi para o estágio, a gente viu que não é nada disso, eles preparam de uma forma, e tu percebes que a realidade do aluno é totalmente diferente, tu levas uma pancada! Assim já de início, e enfrenta um monte de olhinhos curiosos, tu já ficas apavorada, e tudo que eles te ensinaram, não tem muita conexão, é o oposto as vezes, fica perdida...não sabe o que vai fazer...e te desespera. Eu tinha uma expectativa, que o curso teria mais...não sei, se tivesse mais prática em escola.*

Cabe refletir sobre a situação apontada pela docente da “conexão” teoria e prática. Alguns autores vêm dedicando estudos e pesquisas sobre a dicotomia teoria/prática em cursos de formação de professores.

Como esclarecem Pimenta e Lima (2013) há uma preocupante dicotomia presente até mesmo nos discursos dos graduandos, que ao chegar aos estágios dizem que “na prática a teoria é outra”. Na mesma perspectiva Felix (2015) entende que:

A formação sem a ponte entre teoria e a prática faz com que seja rasa em termos de significado para os futuros docentes. Obviamente que o estágio não contempla todas as nuances que permeiam o cotidiano escolar e as dificuldades são sentidas com mais ou menos intensidade pelos professores quando vão atuar (FELIX,2015, p.85).

Corsi (2002) afirma também que:

Vários professores consideram que muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Esse desenvolvimento em termos profissionais com as experiências na prática, leva muitos professores a criticar a formação inicial. Essa fase de crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos da formação inicial leva também a um reajuste das expectativas e das percepções (CORSI, 2002, p.2)

Em que pese à formação de professores ter como objetivo integrar o saber teórico e o prático é preciso salientar também o componente pessoal da formação que alerta Ferry (1991) quando diz que

Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. (FERRY, 1991, P. 42) (tradução nossa)

Contudo, acreditamos ser um desafio para os cursos de formação de professores tentarem romper com essa lógica dicotômica, o que é pertinente pensar, sobre os aspectos abordados nos relatos dessas professoras, direcionados à discrepância entre teoria e prática, seria de um caminhar para um esforço reflexivo durante a formação dos professores.

A teoria embasa o fazer pedagógico, que deve ser pautado na reflexão, do mesmo modo uma prática reflexiva gera novos saberes e novas práticas. A reflexão sobre a prática e a conexão dos pressupostos teóricos é algo que compreendemos ser extremamente complexo no início da carreira, pois os professores iniciantes estão imersos em inúmeras situações adversas. E por muitas vezes a tendência é distanciarem-se dos conhecimentos que adquiriram teoricamente nos cursos de formação inicial.

Outra entrevistada não destacou expectativas em relação ao curso, direcionou sua fala para um aspecto mais abrangente de sua personalidade, mencionado que nunca foi uma pessoa de muitas expectativas, e isso também ocorreu em relação ao curso:

P3- Pois então, eu nunca fui uma pessoa de ter muitas expectativas, na verdade eu sempre fui uma pessoa que fiz e aconteceu, não me lembro se eu tinha alguma grande expectativa, para te falar a verdade.

Já a professora que fala a seguir direcionou sua resposta para o entendimento do seu objetivo pessoal de formação, acreditando que o curso lhe proporcionou ser professora diferente, ela diz que

P4-Eu pensava em ser uma professora diferente, que fizesse os alunos não só aprendessem os conteúdos, mas que compreendessem e gostassem de estudar.

Podemos perceber que a professora objetivou uma construção profissional ao querer tornar-se uma professora diferente. Novamente podemos perceber um projeto de formação, que nos remete ao que enfatiza Ferry (1991) e Marcelo García (1999). As intencionalidades, as expectativas e os direcionamentos formativos fazem parte do formar-se, e o sujeito é o principal responsável pela sua formação.

Sobre a questão da formação ter preparado as entrevistadas para atuar em sala de aula, as respostas, na maioria, afirmaram que sim e salientaram que situações específicas do trabalho, da escola ou dos alunos sempre irão exigir respostas

alternativas, construídas a partir da reflexão e da atuação do professor. Interessante a resposta da professora destacada a seguir

P1-*Bom, eu considero que sim (foi preparada), mas também as vezes eu coloco isso em “xeque” em dúvida sabe, porque eu fico pensando, eu lembro dos professores falando que a situação na escola sempre ia ser uma novidade, que a gente nunca ia estar preparado pra trabalhar com todas as situações e que isso era uma construção, que a gente ia ter aos poucos... e que a gente ia com o tempo desenvolver o nosso ser professor, nós íamos desenvolver uma forma particular de ser professor, que talvez estivesse espelhadas em outras formas.*

A resposta anterior nos remete ao que elucidam os autores Fontana, (2010); Nóvoa, (2013), que entendem que “As trajetórias de vida servirão para que o professor, nas suas práticas, incorpore e assuma uma maneira de ser, pensar e agir, um “eu professor”.

Do mesmo modo Mizukami et.al, (2002) esclarece que

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI et.al, 2002, p. 14).

Em outra resposta há a consideração que o curso contemplou suas necessidades de atuação, e a respondente atribui ao curso e aos professores esse fato e destaca que as práticas no curso a levaram a aprender como seria a realidade em sala de aula. Disse ela que:

P4-*Sim, (contemplou) por ser um curso bem conceituado e de professores interessados para que seus alunos saíssem sabendo o necessário para dar aula, com atividades e práticas que me levaram a aprender a melhor a realidade de como seria uma sala de aula.*

Uma entrevistada inicialmente disse que o curso não a preparou para dar aulas, mas logo a seguir mostra que talvez a expectativa dela fosse de um preparo único, em que as disciplinas ensinariam tudo, e explicou que:

P2-*É assim não me preparou para dar aula, mas alguma coisa tu consegues, de algumas disciplinas, tu consegues pegar uma coisinha, dar uma pincelada em cada uma e consegue fazer algumas coisas com aquilo, mas a minha expectativa era que o curso me desse uma base melhor da prática.*

Outra professora relativiza sua resposta sobre a formação do curso ter contemplado o que ela precisaria para atuar, e disse que:

P3-*Em parte sim, deu conta, porque tu sai de lá com uma teoria boa, uma base boa, uma base teórica muito boa, mas a gente sabe que na prática, tem inúmeros fatores que mudam tua realidade, a tua percepção sobre aquela teoria, como aplicar aquela teoria em uma turma com vinte e pouco alunos, cada um dentro de uma concepção, combinando: a prática e a teoria, que tu*

consegues o resultado, claro que a teoria é sempre importante para teres o embasamento, mas a prática que faz toda a diferença.

Nesses dois depoimentos surge novamente a questão da teoria e da prática, com diferentes entendimentos. No segundo depoimento é possível observar que a docente entende a base teórica como importante, e reflete sobre as situações práticas diversas nos contextos de sala de aula, em que ela tenciona com a teoria que aprendeu. No primeiro depoimento, podemos observar que a docente ainda percebe um distanciamento daquilo que precisa para ensinar e o que aprendeu na formação inicial. Segundo Marcelo García (1999) os professores iniciantes possuem dificuldades de transpor o que aprenderam em sua formação para a prática.

7. CONSTITUIR-SE PROFESSORA: da experiência aos saberes

É preciso esclarecer que tratamos a constituição docente como sendo o “ser professor” e, nesse sentido, cabe dizer que a docência é uma atividade complexa (CUNHA, 2010), que possui conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, a atividade docente “comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir com outros agentes sociais”, como esclarece Imbernón (2000, p. 29).

Desta forma, é importante retomar o conceito de identidade nas palavras de Nóvoa (1992), quando explica que a identidade

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto é um lugar de lutas e de 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 (NÓVOA, 1992, p. 16).

Outro aspecto que precisa ser levado em conta é o início da docência, que Huberman (1992) chamou de entrada na carreira (1 a 3 anos) e que é marcado por momentos de sobrevivência e de descoberta, pois é o período que o professor começa a desenvolver atividades inerentes à profissão e, muitas vezes, impacta-se com a realidade. Portanto, foi importante ouvir as professoras contarem suas primeiras experiências em sala de aula e como elas se viram nesse processo.

Organizamos a análise nos itens: 7.1) Primeiras experiências em sala de aula; 7.2) Desafios e dificuldades da docência: relatos das entrevistadas; 7.3) Saberes e conhecimentos necessários para ser professor; 7.4) Aprendizagens a partir da prática: “a escuta atenta”.

7.1. Primeiras experiências em sala de aula

Os primeiros anos de docência são aqueles nos quais os professores deparam-se com situações que lhes exigem alternativas e, muitas vezes, improvisos para enfrentá-las, dada a sua inexperiência. São situações incertas e desconhecidas, pois os sujeitos envolvidos e os contextos de atuação são distintos.

Esses contextos fazem, muitas vezes, com que os professores enfrentem desafios, e ao descobrir soluções para cada situação, vão se vendo e se fazendo professores. Como disse uma entrevistada

P1- *Como professora depois de formada. Nossa, eu acho que são várias coisas para ressaltar, porque é tua primeira experiência né, tu tá construindo ali o teu jeito de dar aula, o teu jeito de ser, o teu jeito de se comportar na escola, o jeito e a forma como te veem, como os outros te veem, como que tu te vêes naquele espaço. Eu fui bem recepcionada né, na escola, mas aquela coisa do susto eu cheguei para me apresentar e já “poof” vai trabalhar.*

Podemos observar nesse relato, que a professora fala de ter tomado um susto, pois talvez não esperasse que imediatamente tivesse que assumir a sala de aula. Inicialmente, quem sabe, ela pensou que iria tomar conhecimento da realidade, conhecer a escola, os colegas e os alunos antes de assumir a docência, mas a situação foi outra e isso lhe causou um impacto.

Outra docente relata a sua dificuldade de atuação nas primeiras experiências, mencionando aspectos como uma turma muito agitada e até mesmo o medo de não conseguir atuar e desistir da docência. Ela explicou que

P2- *Quando eu fui para a escola, eu entrei em uma turma de 4º ano, uma turma bem complicada, em que a professora titular estava grávida, ela não conseguia ficar...começou a passar mal, porque a turma ficava agitada, eles eram de enfrentar, uma turma bem difícil, então assim eu já cheguei..., entrei em abril ou maio não lembro...Só sei que foi bem penoso, e depois eu já sabia que teria que ser firme, a coordenadora na época dizia que eu não deixasse os alunos tomarem conta.*

Com isso podemos entender algumas questões colocadas por Marcelo García (2010) em seus estudos, em relação aos professores iniciantes, principalmente quando o autor aborda o fato de darem aos professores principiantes as turmas mais complicadas e difíceis, e que, muitas vezes isso pode até mesmo causar o abandono da docência por parte do professor.

A professora ainda detalhou que

P2- *Os Três primeiros meses que eu fiquei com medo, depois eu comecei a pensar sobre, tenho que encarar! Se eu desistir vai ser pior, porque houve dias que eu pensei em desistir, mas pensei, se eu desistir eu nunca vou conseguir, porque qualquer obstáculo eu vou parar, então a primeira turma foi a mais difícil, depois não, depois eu já descansei, foi mais tranquilo.*

Esses relatos demonstram o momento chamado de choque de realidade (VEENMAN, 1984), quando as professoras encontraram grande dificuldade de atuar, pois são “jogadas” ao trabalho em sala de aula e deparam-se com situações diversas. Ao mesmo tempo, devem manter-se frente a uma turma de alunos como alguém que já conhece todas as demandas do ambiente escolar.

Marcelo García (1999, p. 113) aborda que essa inserção ao trabalho vivenciada pelos professores iniciantes, mostra-se peculiar, porque além de terem que

adquirir todo conhecimento do ambiente escolar rapidamente, o docente tem que manter um certo equilíbrio pessoal. Além disso, parece que os professores principiantes são tratados como alguém que já tem experiência para resolver questões que envolvem o trabalho docente. Nas falas das professoras podemos verificar esse momento crítico ao lembrarem suas primeiras experiências, ao mesmo tempo pode-se observar nos depoimentos expressões como: medo, susto, momento bem difícil etc.

Outra professora investigada relata sua experiência com alunos adolescentes, em uma turma de EJA. Ela diz que:

P3-No primeiro momento, eu tive uma turma de EJA, uma turma com três adolescentes de dezesseis anos, e nisso um confronto muito grande entre alfabetização e aqueles 3 alunos que não queriam estar em sala de aula... e tu ter que te moldar para manter eles ali dentro, a questão da idade foi muito difícil, pois eles me enxergavam como se eu fosse uma pessoa da idade deles, mais ou menos regulando a idade deles e foi um confronto muito grande... pois eles não queriam estar em sala de aula, eles achavam que aquilo não era importante, e tornar aquilo importante, foi um grande desafio para mim.

Quando a entrevistada diz “*tornar aquilo (o conteúdo) importante foi um grande desafio para mim*”, talvez estivesse demonstrando sua preocupação em ensinar adolescentes de forma que o conteúdo tivesse significado para os alunos. Isso nos remete ao que ressalta Cavaco (1999, p. 179) quando explica que a fase inicial do trabalho do professor em sala de aula “é um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais [...]”. Com isso podemos observar que a professora entrevistada não se deixou abater pelas condições adversas que enfrentou em suas primeiras experiências e as encarou como a possibilidade de construir um conhecimento sobre elas.

Com esses depoimentos, é possível observar o que alertam Akkari e Tardif (2011), quando problematizam a inserção dos docentes iniciantes em sala de aula, enfatizando que em outras profissões de atuação mais complexa a inserção inicial é acompanhada com mediação de outro profissional experiente, algo que não deveria ser diferente em relação à docência, pois a presença de outro professor experiente poderia melhor ambientar o professor iniciante.

Em seus relatos, a maioria das professoras entrevistadas confirmaram que vivenciaram, em suas primeiras inserções em sala de aula, situações críticas e que precisaram enfrentá-las.

Com isso, a ideia que esse momento é singular na vida do professorado se faz presente, pois, de uma forma ou de outra, as primeiras experiências marcam os professores iniciantes, e podem causar consequências na vida profissional dos docentes. Bozu (2010) alerta que essas primeiras experiências são tão importantes, que poderão influenciar posteriormente a identidade profissional dos docentes. Podemos observar nos relatos momentos de incerteza e instabilidade, pois as docentes se viram imersas em situações difíceis, com turmas complicadas, com situações de ensino que lhes exigiam mais do que poderiam oferecer. Entretanto, cada uma a seu modo, foram superando as situações iniciais de sala de aula e vivendo cada dia uma experiência diferente, que as ajudaram a se constituir professoras.

7.2 Desafios e dificuldades da docência: relato das entrevistadas

Nosso interesse também se voltou para saber quais os desafios e dificuldades que as professoras enfrentaram ao iniciar a docência, pois como anteriormente referimos, na maioria das vezes, esse momento caracteriza-se como um choque com a realidade. É um momento ímpar na carreira de professor, pois são seus primeiros passos em sala de aula.

Perguntadas sobre isso, uma delas remeteu ao desinteresse dos alunos pelas aulas, que é algo preocupante e um constante desafio, pois é necessário que para compreenderem o conteúdo, os alunos se interessem e interajam com a professora. Ela expressou que

P2- Atualmente o desafio que a gente tem, eu vejo assim pelo que a gente conversa lá escola independentemente se é anos iniciais ou finais, o aluno já não tem o interesse, a gente vê que na nossa época a gente tinha um interesse pela escola. Hoje em dia o aluno já não vem com esse interesse, não querem mais, a escola ficou, não sei...Devido a tecnologia que eles têm tanto acesso, é computador é tablete ...é celular... E a escola está no tempo do giz, uma coisa tão retrógada. Então tipo eu acredito assim, que seja isso que não desperte neles o interesse, algo que motive eles. Eles estão muito desmotivados. E tem dias que tu estás cansada e tu apresentas uma proposta e eles: aí professora é isso? E tu coloca uma grande expectativa. E eles nem aí. Aquela proposta que tu fizeste com carinho, tu não tens aquele retorno, que tu esperas, então é bem complicado essa parte assim.

A professora trouxe questões importantes em seu depoimento quando fez comparações entre o tempo que ela foi aluna e o tempo que os alunos vivem hoje, cercados de tecnologia. Ao mesmo tempo, podemos perceber que a professora

iniciante está imersa em situações nas quais não consegue estabelecer uma visão mais ampla da sua prática, talvez pelo fato de ser uma professora iniciante.

Mariano (2006), ao fazer uma síntese dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes, constatou que muitas vezes os docentes iniciantes não conseguem estabelecer uma “transposição didática, a indisciplina dos alunos, as diferenças individuais dos alunos, a diferença entre o real e o imaginado e os sentimentos iniciais de insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança” (p.131).

O que Silva e Oliveira (2016) entendem sobre o trabalho docente no mundo contemporâneo também pode nos ajudar com a questão colocada pela docente. Os autores refletem que os alunos de uma década para outra possuem demandas diferentes e ímpares, e explicam que

O mundo contemporâneo cria um sujeito diferente daquele de uma década atrás, sujeitos esses (crianças e jovens) que levam para a escola um enorme repertório de valores e símbolos que dão todo um colorido diferente a tal espaço, tornando-o cada vez mais contraditório. Nesses termos, é premente a necessidade de o espaço escolar ser debatido nos cursos de formação para que o professor possa ter uma compreensão concreta do processo de produção do espaço da escola. E o docente devidamente preparado tem maiores condições de exercer sua profissão, contribuindo para uma formação cidadã e crítica dos jovens-alunos (p. 63).

Portanto, pensar nos alunos com o mesmo comportamento de décadas atrás é algo que pode dificultar sua prática e o entendimento de como elaborar metodologicamente seu fazer pedagógico. O professor precisa motivar os alunos na sala de aula, fazer com que eles tenham vontade de estar na escola, entender como eles lidam com a tecnologia e, principalmente, ensinar.

Isso requer que o professor assuma outras funções que Nóvoa (1995, p. 36) expressa dizendo que “o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”.

Outro desafio colocado pela docente é lidar com os alunos que têm toda a informação por meio da tecnologia, através de (computador, tablet, celular).

Muitas vezes, as escolas não estão adequadas para comportar em seus espaços, lugares onde os alunos tenham acesso apropriado às tecnologias. Aliás, é necessário alertar que outras questões são pertinentes de abordarmos, pois em sua maioria, as instituições públicas de ensino não possuem também os aparatos tecnológicos para dar suporte ao trabalho do professor e, com isso, oferecer esses espaços aos alunos.

Muitas escolas ainda estão no “*tempo do giz*”, como relata a professora, outras possuem ferramentas tecnológicas como computador, tablete, etc., porém não podemos esquecer da importância de preparar os professores para usá-la de forma adequada e que os ajudem a ensinar.

A docente em início de carreira enfrenta portanto, um momento em que se vê em dificuldades para realizar seu trabalho, pois se encontra imersa em todas essas situações. E, como ainda está se situando na profissão, parece que esses desafios tornam-se ainda mais evidentes e de difícil solução.

Outra respondente mencionou como problemas e desafios enfrentados, a carga horária e a extensão do trabalho que leva para casa, incluindo também a desvalorização do trabalho docente e a demanda de trabalho dos professores. Ela expressou que:

P1- *Nossa são tantos, os desafios são imensos. Eu começo pela carga horaria de trabalho de um professor né é um desafio, a gente trabalha na escola, trabalha em casa, trabalha todo o momento, teu cérebro não desliga daquele processo, a desvalorização por esse profissional que tem tanta demanda de trabalho, não é só uma demanda de trabalho de ensino e aprendizagem, mas é uma demanda de trabalho, entender o contexto de todas aquelas crianças né, de 24, 25, 30 crianças que tão naquele espaço, então tu faz um pouquinho de tudo, age como se fosse um psicólogo as vezes em muitos momentos assim, não pra atender a crianças, mas pra compreender o contexto daquela função, eu acho que são coisas que a demanda do professor é muito grande assim, é um ritmo de trabalho alucinante.*

O que a docente aborda em seu relato, não são aspectos ou situações novas quando falamos de trabalho docente no contexto brasileiro. A desvalorização do trabalho docente é algo que permeia a docência, por diversas questões e ordens (LUCYK; GRAUPMANN, 2017), infelizmente, atualmente essa situação não é diferente.

A partir do depoimento da docente, fica evidente que a extensão de trabalho e as diversas demandas atribuídas cada vez mais aos professores prejudicam o trabalho docente. O que podemos entender é o fato que elas estão com todas essas atribuições/problemas já no início da carreira, tendo que enfrentá-los, sem terem toda experiência para lidarem com as questões problemáticas inerentes ao trabalho docente.

Pesquisas como de Nono (2011) e Reali et al. (2014) demonstram situações preocupantes, enfrentadas pelos docentes iniciantes. Os estudos dos autores constataram que são as turmas com demandas mais complexas de ensino que são

destinadas aos docentes em início de carreira, causando nestes professores desgastes físicos e mentais.

Dando continuidade aos relatos sobre os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas professoras, outra docente abordou que encara como um desafio tornar a sala de aula atrativa para os alunos. Ela relata que:

P3-*Acho que tornar a sala de aula prazerosa para o aluno, tu tentar competi o tempo com tudo que está a volta dele, parece que tudo é mais importante do que aprender, e eu acho que essa é maior dificuldade do professor, tu trazer coisas novas, tu cativar os alunos, tu manter o aluno atento a tua aula e a querer assistir a tua aula, isso é um desafio e é diário isso.*

Com esse depoimento podemos perceber que a docente busca manter uma relação de conquista de seus alunos, algo significativo como possibilidade de superar as dificuldades.

Com isso, é importante trazer o que coloca Esteve (1992, p. 119) ao explicar que quando o professor iniciante supera o choque com a realidade ou tenta sair dele “[...] começa então a possibilidade de auto realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar”.

Ao sair da fase de sobrevivência o professor iniciante pode partir para “construção de saberes específicos da docência, que poderão influenciar todo o processo de desenvolvimento profissional” (CORSI, 2005, p. 5).

É interessante dizer que apenas uma respondente não mencionou situações de dificuldades e desafios, apenas disse que as primeiras experiências *foram importantes e significativas (p4)*.

Em que pese entendermos que as primeiras experiências sejam importantes e significativas de maneira geral, as professoras trazem situações de aprendizado delas decorrentes, pois vivem situações “diferentes” daquelas que elas imaginavam e estudaram teoricamente durante sua formação. No entanto, para essa professora, parece que o período inicial da docência não a provocou a pensar sobre situações de sala de aula que carecem de reflexão.

O choque de realidade não é algo que pode ser entendido como um período curto, pois ele pode permanecer por um longo período da iniciação dos professores, dependendo de como são as situações e as reações dos professores. Como elucida Veenman (1984)

[...] “choque da realidade” é um termo usado de forma um pouco inapropriada, porque ele sugere apenas um choque muito curto pelo qual se

tem de passar [...]. De fato, o choque da realidade envolve a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias. Esta realidade deve ser dominada continuamente, especialmente o primeiro período de ensino real. (p. 01)

Outra respondente traz questões como salas lotadas e a falta de recursos como desafio e dificuldade de trabalhar. Ela disse que:

P4- *O meu maior desafio de ser professora... é uma sala lotada, são muitos alunos, ainda mais na alfabetização, também poucos recursos para poder realizar um ótimo trabalho com os alunos e poucas pessoas para ajudar com os alunos especiais.*

Neste relato podemos observar, do mesmo modo, fatos que competem à precarização do trabalho docente, pois questões como: salas lotadas, poucos recursos e falta de capital humano para o trabalho com os alunos especiais, prejudicam o trabalho do professor. Os docentes são colocados em situações complicadas e esses fatores contribuem para o desgaste profissional, como abordam Silva e Oliveira (2016) quando elucidam que:

Há uma evidente complexificação da condição docente que caminha junto com a precarização de suas condições de trabalho, tendo alterado a autoestima do professor e sua representação social, criando uma tensão identitária. O trabalho do professor se torna bastante complexo em meio a essa nova situação. (p. 63)

O que foi citado pelas entrevistadas coincide com os problemas elencados por Veenman (1984) em suas investigações sobre as dificuldades que enfrentavam os professores iniciantes. Em seu estudo, é elencada uma lista de dificuldades enfrentados pelos docentes. Dentre eles estão, também: elevada carga horária de trabalho, desvalorização dos professores, turmas grandes, motivação dos alunos, entre outros. Podemos perceber alguns dos mesmos problemas citados nesta pesquisa. Dificuldades e desafios que afetam os professores iniciantes e podem dificultar o seu desenvolvimento profissional.

7.3. Saberes e conhecimentos necessários para ser professor

Reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer é importante para fazer emergir pesquisas sobre os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas a partir da reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, Schön (1992) foi um dos autores que problematizou essa temática e caracterizou-a como “epistemologia da prática”. Na perspectiva apontada

pelo autor, a prática constitui-se em um momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta.

A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, que é característica do professor como um profissional.

A profissão docente, assim como todas as profissões, exige conhecimentos próprios, e no seu exercício são construídos saberes a partir da reflexão. Importante lembrar o que diz Freire (1991)

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

Outros autores como Tardif, Lessard e Lahye, (1991) também dedicaram estudos à constituição dos saberes do professor. Os autores explicam que esses saberes são plurais na sua constituição e natureza e apontam três tipos de saberes como constituintes da docência: *saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência*, como já referimos anteriormente.

Os autores alertam, ainda, que a relação dos professores com os saberes da formação profissional aparece “como uma relação de exterioridade, pois os saberes científicos e integrados à formação dos professores procedem e dominam a prática profissional mas não são provenientes delas” (TARDIF; LESSARD; LAHYE, 1991, p. 222).

Na resposta de uma entrevistada, quando questionada sobre os conhecimentos e saberes da docência, podemos perceber que ela elenca outros aspectos além do conteúdo. Foi enfatizado por ela o lado humano da formação e isso nos remete às reflexões sobre ensinar que Tardif (2014) traz em seus estudos dizendo que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (p.118).

No entanto, entendemos que é preciso ter cautela quando se aposta fundamentalmente em questões pessoais e emocionais sob o risco de deixar a compreensão do conteúdo científico em segundo plano. Ele é importante porque o

aluno precisa ter o conhecimento legitimado para enfrentar as exigências da sociedade. Disse a professora que

P3- *Acho que não só o conhecimento científico sobre determinado conteúdo, mas a questão da humanização, a questão do amor pela tua profissão, da responsabilidade de acolher aquela criança e ensinar aquilo que tu sabes, e ter a ideia de passar não só o conteúdo científico mas principalmente humanizar O mesmo, de trazer através disso para as competências ...as competências da BNCC, que eu até acho importantes apesar de algumas coisas...E que aqueles seres não são só o conteúdo de matemática ou de português e que eles são seres sociais e eles tem todo um envolvimento, eles têm uma história por traz da vida deles, assim como eu tenho a minha história.*

A professora relaciona a necessidade da humanização e o acolhimento aos alunos, enfatiza que os alunos trazem uma história e isso necessita ser levado em conta. É importante salientar que o dito da professora encontra eco nas palavras de Freire (1986, p.19) quando diz que o conhecimento que se trabalha na escola é “produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula”

As expressões abaixo das entrevistadas remetem- nos também a Freire (1986)

P1- *Tu tens que fazer uma readaptação, então são muitos saberes assim, não são saberes somente que tu adquires na academia né, são outros saberes que perpassam esse espaço.*

P2- *Eu acho que para ensinar tu tens que saber um pouco da vivência do aluno, não adianta querer que eles aprendam, se na volta deles não tem esse, e que muitas vezes a gente vê que o aluno, já tem uma dificuldade devido a estar inserido a uma comunidade de baixa escolaridade, então tudo isso a gente tem que pensar para o aluno, como tu vais abordar. Claro que as vezes tu pega uma turma nova, tu vais conhecendo aos poucos. Mas quando tu já sabes a comunidade que tu estás trabalhando, não é interessante tu pegar uma coisa muito diferente, dar um exemplo muito a quem do que eles sabem, que não fica na realidade deles, que daí eles ficam assim parados. Não sabem o que tu estás falando, tu tens pensar muito na realidade do teu aluno.*

P4: *Para mim ser um professor, para ser um bom professor eu tenho que saber e conhecer a realidade do aluno, para fazer um bom trabalho, também é importante a troca de conhecimento entre professor e aluno para através disso aprendermos juntos,*

Os alunos não encontram motivação para estudar um currículo composto por conhecimentos desvinculados de sua realidade. Ao professor cabe a tarefa de orientar o processo de ressignificação do conhecimento, de forma que o aluno encontre razões para estudá-lo.

As professoras, ao enfatizarem aspectos como a realidade do aluno, e a vivência do aluno, evidenciam que estão atentas a essa questão, para melhor ensiná-los, igualmente entendem que muitas vezes, para ensinar, precisam realizar readaptação das suas práticas, reconhecem a existência de saberes que perpassam o espaço da escola. Esses depoimentos nos fazem pensar que ao exercerem a docência, as docentes iniciantes estão produzindo jeitos e saberes para melhor atuarem.

Já esse depoimento apresenta outros elementos pertinentes para avaliarmos. A docente ressalta que:

P1-E eu acho que seria necessário, saber e conhecer para ser professor, é o saber da tua profissão é aquilo que tu precisa saber pra ensinar, eu preciso saber que turma que eu vou trabalhar, qual é o perfil, quais são os conteúdos que eu vou trabalhar com aquela criança, eu preciso saber como é que eu vou organizar o meu tempo e o meu planejamento, que é diferente de um turma pra outra, então eu preciso me adequar sistematizar esses saberes para como que eu vou trabalhar, saber relevar, eu acho que respeitar também é muito importante pra além dos conteúdos assim, então são inúmeros saberes.

Podemos perceber que essa docente aborda pontos importantes da docência, como o entendimento geral da turma, a organização do planejamento e a diferença de adaptação dessa abordagem que varia de turma para turma.

Shulman (2014), quando se refere aos conhecimentos e ao ato de ensinar, diz que é necessário entender e compreender o conhecimento que se ensina. Explica o autor que:

Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias ou conteúdo a ser ensinado, esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Devem entender como uma ideia dada relaciona-se com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos (p.213).

É importante dizer o que aborda Roldão (2007) que entende que o profissional que ensina não é aquele que sabe, mas sim aquele que entende e consegue recriar o saber e as maneiras que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O estudo dos saberes dos professores na direção de melhor compreender a profissão docente está presente nos textos de Tardif et al. (2000). Os autores, a partir da ampliação de seus estudos explicam que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um

conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (p.228).

É possível afirmar que as respondentes, de diferentes formas, expressaram a diversidade de saberes que as estão constituindo como professoras e como, a partir deles, vão desenvolvendo suas práticas.

O destaque dado à importância da reflexão sobre a prática as faz desenvolver e incorporar outros saberes que são, na maioria das vezes, são para melhor compreender seus alunos e os ajudarem a aprender. Assim como Freire (1997), entendemos que:

(...) é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (p. 105).

É o conteúdo trabalhado, considerando a realidade do aluno e sua bagagem experiencial, que as empolga no trabalho cotidiano de professoras.

7.4. Aprendizagens a partir da prática: “a escuta atenta”

Alguns autores como Gauthier (2006), Tardif (2014), Freire (2014), dentre outros, ajudam-nos a afirmar que os professores possuem saberes e esses saberes são plurais, heterogêneos e temporais. Isso nos remete a dizer que, ao exercer a docência, o professor é produtor de saberes a partir de suas reflexões. São reflexões que estão na esteira da compreensão do que é enfatizado por Freire (2014, p.25), quando o autor explica que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Além disso, entendemos que os professores aprendem a partir da reflexão sobre as práticas, ou seja, introjetam as concepções e as compreensões que os ajudam no andamento da aula. São essas “novas” compreensões que estamos chamando de aprendizagens.

Ao perguntarmos às professoras sobre suas aprendizagens, observamos uma convergência nas suas respostas, no sentido de todas afirmarem que aprendem com

as experiências e com a prática da sala de aula. Entretanto, expressaram aspectos diferentes em relação ao que aprendem. Isso é interessante de analisar.

As respostas mostraram que as aprendizagens compreendem desde a forma da inclusão dos alunos, da metodologia, até as reflexões sobre questões socioeconômicas dos estudantes. Uma das professoras disse que:

P1- *Nossa! Se eu aprendi? Eu aprendo todos os dias, sempre se aprende. Eu acho que um aprendizado que eu levo pra vida é não subestimar o outro né, e com relação a essa função da educação inclusiva assim, que é o calcanhar de Aquiles da educação atualmente, eu acho, porque a nossa formação embora seja bastante ampla, como eu disse no início, não nos prepara para tudo né, então a gente tem um desafio diário e eu aprendi, principalmente com a função da inclusão é salientar as possibilidades das crianças né, nunca delimitar o que ele pode, analisar.*

Observamos que foi uma aprendizagem importante para a professora entender que cada aluno é singular e tem suas próprias possibilidades de aprender e elas devem ser vistas pelos professores. Nesse sentido, ela remete à educação inclusiva, salientando que não se pode “subestimar o outro”, mas sim entendê-lo dentro de seus limites e possibilidades.

Essa aprendizagem citada pela professora é importante de ser vista também sob a ótica da relação que ela estabelece com os alunos, pois é a partir dessa relação que ela pôde perceber que cada um tem suas potencialidades, cabendo ao professor explorá-las em prol da aprendizagem dos alunos. Isso nos remete novamente aos ensinamentos de Freire (2014), quando elucida a relação que deve ser estabelecida entre professor e aluno e diz que [...] “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (FREIRE, 2014, p.43)

A entrevistada referiu-se a sua formação, dizendo que ela foi ampla e que esses aspectos específicos relativos aos alunos são aprendidos no cotidiano da sala de aula.

Certamente o curso de formação de professores não dará conta de cobrir todas as condições e/ou situações que existem nas escolas e que estarão presentes na sala de aula. Entendemos que cabe ao professor saber/conseguir identificá-las para, em articulação com a teoria aprendida durante a formação, poder refletir e buscar formas alternativas para sua sala de aula.

Outra professora enfatiza a metodologia e o uso da linguagem como aprendizagens importantes para o exercício da prática. Explicou ela que:

P2- *Uma das coisas que eu aprendi que quando tu vais trabalhar um conteúdo e tua achas que os alunos vão entender. Porém tu colocaste de uma forma mais difícil e que ficou até mais bonito, então uma coisa mais simples e que tu atinges teu objetivo, pois não adianta colocar toda uma coisa bonita e os alunos falarem que não entenderam, e falarem professora como é isso? Então depende até o jeito que tu vais colocar a pergunta para os alunos, se tu colocas uma palavra muito difícil eles já acham que não conseguem e não vão saber responder, então tu tens que pensar que o aluno não está acostumado com determinados termos, que para ele aquilo é de outro mundo. Tudo isso a gente tem que ter cuidado. Eu aprendi muito que as vezes queremos colocar um termo bonito e acaba que apavorando o aluno, e ele diz que não sabe fazer... e ele sabe ...mas como tu usou um termo diferente, ele diz que não sabe...o que não é corriqueiro para ele acaba assustando, isso eu aprendi que talvez o simples é mais fácil e mais garantido.*

É importante salientar que essa professora, mesmo que não explicitamente, mostra que precisa estar claro para o professor os objetivos que devem ser atingidos quando explica algum conteúdo, pois, muitas vezes, ao usar uma “palavra muito difícil” os alunos deixam de compreender a explicação e dizem que “não sabem”. É preciso estar atenta a essa situação para ajustar e adequar o vocabulário para que os alunos compreendam o conteúdo. Disse ela que isso é uma aprendizagem que fez no dia a dia da sala de aula com seus alunos.

No relato de uma das respondentes, uma situação específica foi o alvo de sua fala sobre a aprendizagem que obteve. Ela disse que:

P3- *Uma experiência marcante que eu tive em sala de aula foi uma aluna que chorava muito em sala de aula, e eu não entendia porque ela chorava e quando eu cheguei perto dela, ela só levantou os pés assim... E o sapato estava apertado e então ela chorava muito porque estava machucando os pés dela, então eu recorri a escola para que a direção conseguisse um outro calçado, e a direção foi completamente negativa, e ali eu aprendi muito... Porque me sensibilizou a situação que aquela menina estava passando... e o que era de tão importante que eu teria que ensinar, passar para ela, naquele momento, que era mais importante do que a dor que ela estava sentido nos pés.... Foi uma situação que me marcou bastante. São essas situações que fazem pensar [...]*

É pertinente ressaltar que a professora explicou que aprendeu com essa situação, pois além de ter que ensinar, deparou-se com um fato que não era específico dos processos de ensinar e de aprender. Ela coloca como problema a questão do como ensinar para uma criança que chorava, pois estava com um calçado que lhe apertava e lhe dava dor nos pés? Essa é a questão que ela tinha que resolver inicialmente para que conseguisse ensinar a aluna.

Com esses elementos, podemos perceber que os problemas sociais interferem diretamente no trabalho docente. À medida que o ambiente de ensino e de aprendizagem não é neutro ou coberto por uma redoma que impede que os problemas

adentrem a escola, não podemos estar inseridos no processo pedagógico assumindo uma postura de neutralidade.

É necessária uma postura crítica da realidade que nos ajude a lidar com os problemas causados pelas mazelas sociais. Assim, Freire (2014, p. 39) explica que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Percebemos que questões de relacionamento humano, de responsabilidades sociais e de cidadania estão presentes nesse episódio, pois a professora recorreu à direção com um pedido de ajuda e enfatizou que a direção foi completamente negativa.

Pimenta (1997) traz elementos importantes quando se refere à essência do trabalho docente. Diz a autora que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p.6)

A mesma professora relata outra situação que remete novamente a seus aprendizados sobre pensar o lado humano dos alunos, a sua responsabilidade enquanto professora e como pessoa que sente e se sensibiliza com situações como a abaixo relatada por ela:

[..]uma situação que vivo agora, uma menina chora de fome, antes de entrar para sala de aula, então ela precisa fazer a refeição antes, e isso te desmobiliza, assim enquanto ser humano, enquanto professor, e isso me marca muito na minha aula, porque eu tenho que confrontar todo um conteúdo científico. Com tudo que te disse antes com a vida do aluno, com toda a história dessa criança, e que mesmo que a minha parte seja e tem que ser importante, o que eu posso fazer de diferente para mudar a vida dessa criança? É uma responsabilidade muito grande e isso me marca muito e me pesa muito nas minhas escolhas.

A docente demonstra que essa situação de sala de aula a marcou substancialmente, pois enfatiza que esses fatos a fazem pensar sobre suas escolhas.

Esses relatos nos fazem pensar sobre as situações difíceis e diversas que os professores iniciantes enfrentam cotidianamente em sala de aula, pois no cenário da

rede pública, situações como essa explicada pela professora, em que alunos apresentam condições de desigualdade social, não são poucas.

Os professores iniciantes imersos nessas situações, defrontam-se com a realidade do ambiente de trabalho, causando-lhes desconforto e sentimentos de insatisfação. Segundo Huberman (1992), esse momento é caracterizado por muitos conflitos e questões que permeiam a vida pessoal e profissional dos sujeitos, nos quais valores pessoais entram em contato com os valores da escola e da equipe diretiva. Algo que é caracterizado no depoimento da professora P3.

Sabe-se que essas questões com alunos que estão em situações de desigualdade social interferem consideravelmente no trabalho realizado pelos professores, pois as condições de vida da população adentram a escola pública, e é preciso lidar com os problemas daí decorrentes.

Acreditamos que se os professores percebem esses problemas e se preocupam em fazer escolhas que se ajustem às situações e às condições trazidas pelos alunos, existe a possibilidade de lhes proporcionar um ambiente onde eles terão mais chances de aprender.

Não estamos afirmando com isso que a preocupação dos professores sobre as diversas condições socioeconômicas dos alunos vai resolver os problemas de aprendizagem, mas, certamente, a partir do que observamos na pesquisa, os ajustes nas metodologias e nas práticas em sala de aula mostram uma condição mais compreensiva que pode ajudá-los a enfrentar (e talvez entender) os conteúdos ensinados.

Outra entrevistada disse em seu relato que todos os dias ela aprende com os alunos através do compartilhamento de experiências. Explicou ela que:

P4- Eu aprendo bastante com meus alunos, sim aprendo todos os dias com eles, aprendo quando eles trazem algo, porque eles trazem algo de casa, para compartilhar com a turma e até mesmo com assuntos que estamos trabalhando, eles fazem uma interação com a realidade deles é bem legal.

Em geral, os professores não têm “tempo” em sala de aula para ouvir seus alunos e saber o que eles conhecem ou sabem sobre o conteúdo estudado. É importante que através da “escuta atenta” eles consigam conhecer a bagagem experiencial dos estudantes para que possam aproveitá-la quando ensinam determinados conteúdos. Parece ser uma forma, inclusive, de fazê-los entender algumas condições presentes em suas realidades quando conseguem relacionar os conteúdos estudados na escola com situações vivenciadas fora dela.

Podemos observar, a partir da pesquisa, que as professoras iniciantes procuram se adaptar a situações diversas e desconhecidas e a aprender com elas. Aprendem também a se colocar como profissionais que podem adquirir conhecimentos a partir das adversidades e das diferenças. As professoras entrevistadas demonstraram que reorganizam seus saberes, (re)significando suas práticas de ensino, demonstrando uma competência profissional. Ao falar sobre a competência profissional, Gadotti (2008) menciona “novos saberes” e explica que:

A competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’ [...] Novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades socioantropológicas etc. (p.36).

Percebemos que as aprendizagens pontualmente citadas pelas entrevistadas anteriormente, estão diretamente ligadas às reflexões que fazem de suas ações em sala de aula. Não é nossa ideia explorar o debate sobre “professor reflexivo” e adentrar nos estudos de autores que se dedicam a essa temática. O que gostaríamos é de fazer referência à importância de pensar sobre as práticas e pensar teoricamente sobre isso, pois foi a partir disso que as professoras direcionaram suas falas para explicar as aprendizagens que fizeram. Um exemplo é a resposta de uma entrevistada quando disse que:

P2: *Eu sempre faço uma reflexão... Às vezes eu vejo que eu explorei pouco certos aspectos e o posso explorar mais e na próxima aula que eu tenho, então eu volto. E as vezes uma palavra a mais faz a diferença para os alunos entenderem os conteúdos.*

Os estudos de Schön (1992) sobre epistemologia da prática nos ajudaram a perceber, nas expressões das professoras, os aprendizados a partir das reflexões. O autor entende que o professorado possui conhecimentos e os utiliza em diversas situações do cotidiano na sala de aula, além disso classifica as reflexões feitas pelos professores como: reflexão da prática, reflexão sobre a prática, reflexão sobre a reflexão da prática.

A reflexão da prática acontece quando o professor consegue estabelecer um pensamento sobre sua prática em sala de aula no momento em que a está realizando. Para Schön (1992), seria uma reflexão na ação, determinada por ações pensadas pelo professor no exato momento de situações- problema. Observamos isso nas falas anteriores quando as professoras manifestaram situações de sala de aula com

imediate tomada de decisão por parte delas: aluno que chorava, aluno com fome, vocabulário usado pelo professor, etc.

A reflexão sobre a prática acontece quando o docente já vivenciou a prática e após uma determinada distância da mesma, pensa sobre ela, reflete sobre o que ocorreu e/ou como desenvolveu seu trabalho. Pudemos perceber nas expressões das professoras que elas, após a aula, davam-se conta de situações que mereciam uma reflexão para construir as próximas aulas.

Aproveitar as situações trazidas pelos alunos a partir de suas vivências foi um depoimento que nos ajudou a entender a preocupação e a reflexão feita pela professora para desenvolver um ensino que envolva o aluno e o faça mais partícipe da sua aprendizagem.

No entanto, é preciso ter cuidado ao referirmos reflexão sobre a prática, pois ela envolve, de acordo com Schön (1992), pensamentos como algo mais complexo e elaborado. Podemos observar no relato dessa docente que para ela a reflexão é algo intrínseco à prática do professor. Ela explica que

P1- Sim, eu acho que essa é a prática do professor também, porque a gente só consegue mudar a tua prática docente se tu reflete sobre ela né, a gente tem que ter as experiências da gente, toma as experiências e as vivências como exemplo, as vezes numa conversa, num diálogo com outro professor né, a gente troca muito isso e isso é muito importante então as vezes, agir dessa forma, mas não foi eficiente o que que tu sugereres mudar, e quando eu estou pensando o planejamento eu já estou pensando, ta mas isso não funcionou bem, então não posso ir por esse caminho, eu acho que a prática reflexiva foi uma coisa que eu construí e trouxe do magistério em que... lugar que eu fui apresentada ao Paulo Freire a gente trabalhou muito com essa questão da prática reflexiva e que a gente era, naquele período, obrigada a fazer essa reflexão como estudante, então a gente sentava e tinha que descrever uma análise, uma reflexão da aula assim, e eu acho que isso te constrói como professor.

É interessante salientar que a professora disse que aprendeu a refletir sobre a prática quando ainda era estudante no magistério. Talvez aquela época de estudante do magistério esteja mais evidente na sua memória, pois foram suas primeiras experiências de reflexões mais elaboradas. Além disso, foi também seu primeiro contato com a obra de Paulo Freire que, por sua vez, é marcante na formação de professores e dá subsídios importantes para pensar sobre a prática.

Outras entrevistadas também remetem à reflexão como possibilidade de modificar as práticas para melhor ensinar. Disseram elas que

P3- Eu acho que a gente sempre acaba pensando...Poxa aquele exercício poderia ter vindo antes ou poderia ter feito outro tipo de exercício, para fixar

melhor ou poderia ter trabalhando o conceito de outra forma, acho que a gente sempre tem que refletir para melhorar né.

P4- *Sim, eu observo e analiso para ver se deu certo ou se preciso modificar algo para melhorar meu trabalho e o aprendizado dos alunos, para que eles possam entender melhor os conteúdos a serem passados e que façam sentido na vida deles, então assim eu faço a minha reflexão sobre a aula que eu dei.*

O que podemos observar a partir da pesquisa é que, de uma forma mais enfática ou de outra mais “leve”, existe a preocupação das professoras em “pensar” ou “refletir” sobre as ações que desenvolvem em sala de aula com o intuito de melhora-las. Como elucida Freire (2014):

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (p.22).

Na esteira do que afirma Paulo Freire e das expressões das entrevistadas podemos dizer que a reflexão torna-se importante na medida que ela ajuda a melhorar e a transformar o processo de ensino, tornando a ação de ensinar prazerosa para o professor e o processo de aprendizagem mais efetivo para o aluno.

É importante pensar, também, o que é colocado por Dubar (2006, p. 158) sobre a aprendizagem experiencial dos professores dizendo que “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso”. Essa é a nossa expectativa em relação à reflexão da prática e ela esteve presente durante nosso trabalho de análise dos achados. Acreditamos que a partir da reflexão da prática é possível construir conhecimentos e dar sentido a essa prática.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com professoras iniciantes que atuam na rede pública do município de Pelotas, egressas do curso de licenciatura em Pedagogia-UFPel, buscando compreender como estas vão se constituindo e se identificando profissionalmente na carreira docente. Além disso procuramos problematizar o início do trabalho dessas professoras e os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula durante seus primeiros anos da docência.

Ao mesmo tempo, a investigação procurou entender como foram as trajetórias formativas dessas professoras durante a graduação e os processos anteriores à entrada no curso de licenciatura, pois através desses elementos acreditamos que poderíamos analisar e refletir acerca dos caminhos por elas trilhados na sua constituição enquanto professoras.

O interesse pela investigação com professoras iniciantes que atuam na rede pública de ensino no município de Pelotas, partiu de minhas inquietações e reflexões sobre meus processos formativos durante e posteriormente a minha graduação, principalmente quando enfrentei os primeiros momentos em sala de aula como professora titular na rede de ensino pública.

Partimos de algumas ideias iniciais e referências teóricas que reconhecem os professores como construtores de saberes, que têm conhecimentos oriundos da formação acadêmica e que iniciam a carreira docente deparando-se com situações desafiadoras que precisam ser superadas. As referências de Marcelo García (1999, 2010), Nóvoa (1992, 1997, 2013), Schön (1983, 1992), Pimenta (1997,2005), Tardif (2008, 2014), Gauthier (2006), Freire (1986,2014), Cunha (2010), dentre outras, nos ajudaram a compreender o que as professoras expressaram, ao mesmo tempo em que tentamos aprender com elas o processo que vivenciam no início da carreira.

As entrevistadas destacaram aspectos importantes na sua formação acadêmica, referentes às disciplinas que cursaram e remeteram-se a alguns pressupostos teóricos discutidos durante o curso como fundamentais para entender o processo que ocorre na sala de aula quando ensinam.

Destacaram professores que contribuíram para sua formação de modo diferenciado e a inserção em grupos de estudo, pesquisa e extensão como possibilidade que trazem contribuições para a formação. A participação nesses

projetos oportuniza aos alunos outras discussões ou aprofundam referências que muitas vezes não é possível serem feitas no momento das aulas.

Consideramos que é importante esse destaque, uma vez que aos estudantes da graduação são oportunizadas essas participações, mas eles ainda não as procuram efetivamente como contribuição para a sua formação. Talvez lhes falte estímulo ou melhor entendimento que a formação não é feita apenas de fora para dentro, através de disciplinas e de cursos. É preciso salientar que a pessoa se forma, lembrando os ensinamentos de António Nóvoa e Giles Ferry.

As professoras expuseram os desafios e os problemas dos seus primeiros momentos e movimentos em sala de aula que se configuraram singulares nas suas vidas profissionais. Contaram situações complexas e de difícil solução dado o contexto socioeconômico dos alunos e da realidade da escola. Enquanto algumas entrevistadas expressaram momentos de reflexão que foram mais expressivos frente ao início do trabalho em sala de aula, outras se mostraram “tocadas” pelas experiências iniciais com os alunos.

Em que pese terem citado situações nas quais precisaram pensar sobre a prática, esse “pensamento” não pareceu ter sido acompanhado de uma sustentação teórica que as ajudasse a reconstruir outras lógicas e/ou metodologias para ensinar. Todas elas reconhecem que a docência tem momentos desafiadores, mas não aprofundaram questões relativas a eles e nem questões que digam respeito as suas reflexões sobre a prática. Tampouco apontaram quais as possíveis soluções que encontraram para superar os desafios.

No que se refere às aprendizagens com as experiências em sala aula, pudemos observar que as professoras expressaram (não de forma enfática) que os saberes experienciais e os conhecimentos da formação acadêmica as ajudaram de alguma forma a superar dificuldades encontradas em sala de aula. Talvez elas não tenham sido enfáticas por estarem em um período de início da docência e entenderem que ainda não possuem uma bagagem de saberes e de conhecimentos que sejam reconhecidos como tal. Ao mesmo tempo, percebemos que a cada dia, a cada superação, a cada reflexão que fazem, vão constituindo seus jeitos e formas de encarar a sala de aula e de se identificarem com a docência.

Além disso, foi possível perceber que as professoras têm como base para as suas práticas, o entendimento que o contexto da escola e o contexto sócio culturais dos seus alunos precisa ser conhecido (ou reconhecido), para melhor estabelecerem

práticas de ensino. Mostram-se preocupadas em relação a essa condição. No entanto, não percebemos que elas tenham efetivado ações no sentido de construírem formas de reconhecimento desses contextos. Salientamos, novamente, que talvez isso decorra do fato de as professoras ainda estarem se reconhecendo no ambiente escolar e na sala de aula. Essa percepção encontra sustentação nos estudos de pesquisadores que se dedicam a pesquisar a temática dos professores iniciantes.

Sabemos que cada indivíduo vai se constituindo de formas distintas, portanto não é nossa intenção generalizar a análise que fizemos nesta pesquisa. O interessante foi ouvir, analisar e refletir sobre questões importantes que abrangem a docência na fase inicial e a diversidade de trajetórias, com diferentes entendimentos de como é constituir-se professora.

Com este estudo pudemos compreender que as professoras se constroem profissionalmente, adquirindo uma identidade profissional, pelos desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, pelas reflexões ao realizar readaptações das suas práticas e ao reconhecerem a existência de saberes que perpassam o espaço da escola. Do mesmo modo, podemos entender que a construção da identidade profissional igualmente transcorre pelos percursos da formação inicial.

O trabalho realizado mostrou-se importante para a pesquisadora, que também é professora da rede pública de ensino, no sentido de observar que os desafios enfrentados no início de carreira são recorrentes independentemente de onde a escola está localizada e dos alunos que têm. Isso ajuda-nos a entender o “choque com a realidade” explicado por Veemann (1984).

Outra questão importante que esta investigação fomentou foi o fato de se pensar a possibilidade de oferecer aos professores iniciantes o acompanhamento por colegas mais experientes, pois talvez isso ajude a minimizar o impacto causado no início do trabalho docente. Haveria um momento de trocas e de partilhas que certamente ajudaria os professores iniciantes a construir outras possibilidades para sua prática e ajudaria a entenderem melhor e enriquecer seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Org.) **Formação e profissão docente**. Araquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21991>> Acesso em: 20 de novembro de 2019.

ALARCÃO, Isabel. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), **Percursos de formação e desenvolvimento pessoal** (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru .2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148699>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2003.

BOZU, Zoia. **El profesorado universitario novel**: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Trabalho apresentado ao IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2012.p12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Artmed Editora, 2001. p. 15-31.

CORSI, Adriana. Maria. **Professores iniciantes**: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 12 de maio de 2019.

CUNHA, Maria Isabel Da. **Lugares de formação**: tensões entre a academia e o trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática formação docente trabalho docente, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/temporarios/rp-dialogo.pdf>> Acesso em: 04 de Abril de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A problemática dos professores iniciantes**: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set. /dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717>> Acesso em: 04 de Abril de 2018.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento: Porto, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora: Porto, 1997.

ESTEVE, José. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente**: tecendo histórias. 2015. 233f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253985>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FERRY, Giles. **El Trayecto De La Formacion, Los Enseñantes Entre La Teoría Y La Práctica**. Envio maio de 2012. Disponível em: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Gilles-Ferry-l-a-t-a/4219628.html>. Acesso em: 12 de agosto de 2019

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. 1. reimp. Buenos Aires, Centre de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FOLLE Alexandra, Juarez Vieira do, NASCIMENTO JV. **Estudos sobre o desenvolvimento profissional**: da escolha à ruptura da carreira docente. Revista da Educação Física (UEM) 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3521/3791/0>> Acesso em: 12 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 a. ed., São Paulo, Atlas, 2002. 176 p.

GONÇALVES, José. Alberto. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), **Vidas de professores** (p. 141-169). Porto, PT: Porto Editora.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA; Jarbas Santos; GARCÍA, Maria Manuela Alves. (Org.) **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2005. p.271-283. ISBN 85-88105-07-1. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cepe/2019/07/16/livro-trabalho-docente-formacao-e-identidades-acesso-em-pdf/>> 12 de agosto de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y El desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissionalismo**, formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez editora, 2006.

KOZLOWSKI, Lucyk Viviana Patrícia; Edilene Hatschbach, GRAUPMANN, **A desvalorização do trabalho docente brasileiro**: uma reflexão de seus aspectos históricos. *Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 7, n. 20, 9 dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.25242/887672020171145>> Acesso em 20 de maio de 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. 2010. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/download/17/15>> Acesso: 8 de setembro de 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 137f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2796> >. Acesso: 8 de setembro de 2018.

MARTINS, LÍGIA MÁRCIA. O legado do século XX para a formação de professores- In: MARTINS, LÍGIA MÁRCIA et al, orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191p. ISBN978857983103. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins9788579831034.pdf>> Acesso em: 20/05/2018.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

NONO, MAÉVI ANABEL. **Professores Iniciantes o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Medicação, 2011.

NÓVOA, António. Diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1992. p. 29-41.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995-1997.

NOVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Em que espelhos andamos nos projetando?** Entre representações e saberes – o professor universitário. Revista Ibero americana de Educación. N.º43/4 – 10 de julho de 2007. Disponível em: <www.rieoei.org/1726.htm> Acesso: 8 de setembro de 2019.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus ; MARTINS, Zildede. Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In BRZEZINSKI, Iria. Org: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.p.113-132.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. III, Presidente Prudente, 1997 p. 05 -14.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _ PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez.2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Lisboa: Cortes. Ed.5. 2014.

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**. Educ. Pesquisa. [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95. ISSN Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>>. Acesso em: 13/01/2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSSATO, Ricardo. PRÁXIS. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan/abr. 2007. schön

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.
SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. Nova York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2014. ISSN 2237-9983.
em:<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>> Acesso em: 11 maio 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º Grau - identidade (s) em jogo**. 1993.Campinas.SP.Papirus.130p.

SILVA, A. B.; OLIVEIRA, S. R. L. Docência em Geografia: alguns elementos acerca do processo de formação. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. (Orgs). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: Alfa, 2017. p. 57-72.**

SILVA, Alexandra Rosa da; KRUG.Hugo Norberto. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM**: contribuições na constituição do ser professor. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.7, n.4, p.1026-1052, dez. 2012. Disponível:
em:<<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n4p1052>>. Acesso em: 11 maio. 2020.

TANCREDI, Regina, Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elemento de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Coleção UAB-UFSCar. 62 p.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude.**O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice ;RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 11 setembro. 2018.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. **Problemas percebidos de professores iniciantes**. Review of Educational Research, verão, 1984, Vol. 54.nº 2, pp. 143-178.

Apêndices

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de identificação-

- Nome/Idade:
- Em qual/quais escolas trabalha:
- Quantos anos de docência (regência):
- Em que ano formou-se no curso de Pedagogia/UFPEL:
- Nível de escolarização- (Tem formação em outra graduação/Pós-graduação):
- Participa de Grupos de Pesquisa ou Extensão ligados a UFPEL:

1-SOBRE A FORMAÇÃO

1-Conta-me sobre tua escolha pelo curso de pedagogia. Tem algum fato específico que te levou a escolha desse curso? Pensavas em ser professora?

2-O que destacas que foi importante/significativo para tua formação no curso?

3-Durante a formação participaste de alguma atividade extra a sala de aula? Quais? Grupos de pesquisa/projetos? Quais?

4-Quais eram as tuas expectativas em relação ao curso?

6-Consideras que a formação deu conta de te preparar para atuar na sala de aula? Poderias explicar porque e como?

2-CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

- 1- Como foram as primeiras experiências com a docência?
- 2- O que acreditas ser o maior desafio/dificuldade do professor?
- 3- Quem ou o que te inspirou na tua forma de ser professor?
- 4- O que consideras necessário saber/conhecer para ser professor? O que tu consideras importante para ensinar?
- 5- Como te sentes professor nesse momento da carreira?
- 6- Como é tua interação com teus colegas? E na escola como um todo?
- 7- Conta-me um pouco sobre tuas aulas: como são organizadas? Como escolhes a metodologia de trabalho?
- 8- Consideras que aprendeu algo nas experiências que teve em sala de aula? Poderias citar algumas....
- 9- Tu costumavas pensar posteriormente sobre a aula dada? Que tipo de reflexão fazes?

Anexos

ANEXO A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, PROCESSOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo **convidado (a) a participar de** uma **PESQUISA DE MESTRADO** intitulada: **Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente**, que possui como objetivo principal compreender como vão se constituindo e se identificando profissionalmente, professoras iniciantes na carreira docente, egressas do curso de Pedagogia/UFPel, que atuam nos anos iniciais na rede pública de ensino do município de Pelotas.

O estudo será conduzido pela mestranda **Ana Paula G. Bonat** sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet.

As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente transcritas, organizadas, analisadas e publicadas, em parte, ou na sua totalidade.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com o pesquisador pelos telefones (53) *****, ou ainda através do e-mail *****

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

.....

Mestrando e Orientadora do Projeto

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____
