

Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 32 - número 71 - jul./set. 2023



Educação e Aprendizagem da Docência



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editores Científicas: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Natanael Reis Bonfim (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 71: Isabel Maria Sabino de Farias (UECE); Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UFSCar)

Diagramação: Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

Revisão: Fluens e Comunicação – **Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 71, p. 1-370, jul./set. 2023

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iissue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Natanael Reis Bomfim

13 APRESENTAÇÃO

Graça Mizukami; Isabel Sabino

21 TEACHING AS ACADEMICALLY BASED PROFESSIONAL PRACTICE

Etta R. Hollins

39 COMUNIDADE INVESTIGATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Marcia Tostes Costa da Silva; Maria de Fátima Ramos de Andrade

59 CONFORMAR COMUNIDADES COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE: ESTUDIO DE CASOS EN URUGUAY Y CHILE

Andrea Tejera Techera; Mariela Questa-Tortero; Claudia Cabrera Borges

74 NECESSIDADES DOS FORMADORES DE FORMADORES SOBRE A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ana Cabrera; Marcela Pérez Salatto; Adriana Pérez Salatto

92 APRENDIZAGENS DE TUTORAS SOBRE OS PROCESSOS DE ASSESSORAMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE MENTORAS

Brenda Karla Reis de Carvalho; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

105 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM PESQUISAS ORIGINÁRIAS DE PUBLICAÇÕES DE PAÍSES DE LÍNGUA INGLESA

Isabel Maria Sabino de Farias; Marcel Lima Cunha; Marília Duarte Guimarães

126 O LUGAR DA FORMAÇÃO DE ADULTOS NA PESQUISA SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

José Angelo Gariglio; Carmen Cavaco

146 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENSINAR E APRENDER EM FOCO

Tiago Pereira Gomes; Neide Cavalcante Guedes

164 MEMORIAL ACADÊMICO, EXPERIÊNCIA MONITORIAL E APRENDIZAGEM DOCENTE (2013-2016)

Felipe Cavalcanti Ivo; Maria das Graças da Cruz Barbosa; Maria Elizete Guimarães Carvalho

183 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES: EM RAZÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA UNIPÚNGUÊ/MANICA EM MOÇAMBIQUE

Josania Lima Portela Carvalhêdo; Júlio Laissone Maquissene

200 ITINERÁRIOS DE PESQUISAS COM PROFESSORES INICIANTE

Klinger Ciríaco

219 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Carla Rosane Paz Arruda Teo; Solange Maria Alves

237 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS EXPERIENTES: ENTRAVES E INVESTIMENTOS

Amarildo Gomes Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato

255 (RE)VENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E O PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS

Danielle Abreu Silva; Cármen Lúcia Brancaglion Passos

274 QUAIS OS DESAFIOS DO INÍCIO NA DOCÊNCIA? ESTUDO COM PROFESSORES DO CEARÁ

Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Iure Coutre Gurgel; Luciana de Oliveira Souza Mendonça

287 DA INSERÇÃO PROFISSIONAL À PERSEVERANÇA DOCENTE: TRAJETÓRIAS DE DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL

Denise Gisele Britto Damasco; Laurizete Ferragut Passos

308 APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA INTERCULTURAL

Amanda Pereira da Silva Azinari; Filomena Maria Arruda Monteiro

324 NARRATIVAS DE FUTURAS PROFESSORAS INDÍGENAS KAINGANG: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Ivone Maria Mendes Silva

ESTUDOS

344 CURRÍCULO E JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DE DEMANDAS SOCIAIS

Patrícia Margarida Farias Coelho; Marcos Rogério Martins Costa; José Armando Valente

362 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

365 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

EDUCATION AND TEACHING LEARNING

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Natanael Reis Bomfim

13 PRESENTATION

Graça Mizukami; Isabel Sabino

21 TEACHING AS ACADEMICALLY BASED PROFESSIONAL PRACTICE

Etta R. Hollins

39 INVESTIGATIVE COMMUNITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Marcia Tostes Costa da Silva; Maria de Fátima Ramos de Andrade

59 BUILDING COMMUNITIES AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFESSIONAL LEARNING: A CASE STUDY IN URUGUAY AND CHILE

Andrea Tejera Techera; Mariela Questa-Tortero; Claudia Cabrera Borges

74 NEEDS OF TEACHER TRAINERS REGARDING THE INCLUSION OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Ana Cabrera; Marcela Pérez Salatto; Adriana Pérez Salatto

92 LEARNING ABOUT MENTOR SUPPORT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESSES FROM TUTORS

Brenda Karla Reis de Carvalho; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

105 TEACHING LEARNING IN RESEARCH ORIGINAL IN PUBLICATIONS FROM ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

Isabel Maria Sabino de Farias; Marcel Lima Cunha; Marília Duarte Guimarães

126 THE PLACE OF ADULT TRAINING IN RESEARCH ON INITIATION TO TEACHING

José Angelo Gariglio; Carmen Cavaco

146 TEACHING LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EARLY EDUCATION TEACHERS: TEACHING AND LEARNING IN FOCUS

Tiago Pereira Gomes; Neide Cavalcante Guedes

164 ACADEMIC MEMORIAL, MONITORING EXPERIENCE AND TEACHING LEARNING (2013-2016)

Felipe Cavalcanti Ivo; Maria das Graças da Cruz Barbosa; Maria Elizete Guimarães Carvalho

183 TEACHING LEARNING BY TEACHER TRAINERS: DUE TO THE EDUCATIONAL PRACTICE AT UNIPÚNGUË/MANICA IN MOZAMBIQUE

Josania Lima Portela Carvalhêdo; Júlio Laissonne Maquissene

200 RESEARCH ITINERARIES WITH BEGINNING TEACHERS

Klinger Ciríaco

219 LEARNING TO BE A HIGHER EDUCATION TEACHER: A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Carla Rosane Paz Arruda Teo; Solange Maria Alves

237 TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EXPERIENCED TEACHERS: BARRIERS AND INVESTMENTS

Amarildo Gomes Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato

255 (RE)VIEWING THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS AND THE ALGEBRAIC THINKING IN THE EARLY YEARS

Danielle Abreu Silva; Cármem Lúcia Brancaglioni Passos

274 WHAT ARE THE CHALLENGES OF BEGINNING IN TEACHING? STUDY WITH TEACHERS FROM CEARÁ

Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Iure Coutre Gurgel; Luciana de Oliveira Souza Mendonça

287 FROM PROFESSIONAL INSERTION TO TEACHER'S PERSEVERANCE: TRAJECTORIES OF TEACHERS FROM THE FEDERAL DISTRICT

Denise Gisele Britto Damasco; Laurizete Ferragut Passos

308 TEACHING LEARNING IN INDIGENOUS INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION

Amanda Pereira da Silva Azinari; Filomena Maria Arruda Monteiro

324 NARRATIVES OF FUTURE KAINGANG INDIGENOUS TEACHERS: KNOWLEDGE, EXPERIENCES AND CHALLENGES IN THEIR TEACHING LEARNING PROCESSES

Ivone Maria Mendes Silva

ESTUDIES

344 CURRICULUM AND EDUCATIONAL DIGITAL GAMES: POSSIBILITIES OF ARTICULATION OF SOCIAL DEMANDS

Patrícia Margarida Farias Coelho; Marcos Rogério Martins Costa; José Armando Valente

363 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

368 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA

12 EDITORIAL

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Natanael Reis Bomfim

13 APRESENTAÇÃO

Graça Mizukami; Isabel Sabino

21 LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA PROFESIONAL CON UNA BASE ACADÉMICA

Etta R. Hollins

39 COMUNIDAD INVESTIGADORA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Marcia Tostes Costa da Silva; Maria de Fátima Ramos de Andrade

59 CONFORMAR COMUNIDADES COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE: ESTUDIO DE CASOS EN URUGUAY Y CHILE

Andrea Tejera Techera; Mariela Questa-Tortero; Claudia Cabrera Borges

74 NECESIDADES DE FORMADORES DE FORMADORES RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Ana Cabrera; Marcela Pérez Salatto; Adriana Pérez Salatto

92 APRENDIZAJES DE TUTORAS SOBRE PROCESOS DE ASESORÍA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE MENTORES

Brenda Karla Reis de Carvalho; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

105 APRENDIZAJE DE ENSEÑAR EN INVESTIGACIONES EXTRAÍDAS DE PUBLICACIONES DE PAÍSES ANGLÓFONOS

Isabel Maria Sabino de Farias; Marcel Lima Cunha; Marília Duarte Guimarães

126 EL LUGAR DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS EN LA INVESTIGACIÓN DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

José Angelo Gariglio; Carmen Cavaco

146 ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: ENFOQUE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Tiago Pereira Gomes; Neide Cavalcante Guedes

164 MEMORIAL ACADÉMICO, EXPERIENCIA DE SEGUIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA (2013-2016)

Felipe Cavalcanti Ivo; Maria das Graças da Cruz Barbosa; Maria Elizete Guimarães Carvalho

183 ENSEÑANZA APRENDIZAJE POR FORMADORES DE PROFESORES: EN RAZÓN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN UNIPÚNGUÈ/MANICA EN MOZAMBIQUE

Josania Lima Portela Carvalhêdo; Júlio Laissonne Maquissene

200 ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN CON MAESTROS PRINCIPIANTES

Klinger Ciríaco

219 APRENDIZAJE DE SER DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Carla Rosane Paz Arruda Teo; Solange Maria Alves

237 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE DOCENTES EXPERIMENTADOS: BARRERAS E INVERSIONES

Amarildo Gomes Pereira; Rosa Maria Moraes Anunciato

255 (RE)VISUALIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y EL PENSAMIENTO ALGEBRAICO EN LOS PRIMEROS AÑOS

Danielle Abreu Silva; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

274 ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS DE COMENZARSE EN LA DOCENCIA? ESTUDIAR CON PROFESORES DE CEARÁ

Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Iure Coutre Gurgel; Luciana de Oliveira Souza Mendonça

287 DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL A LA PERSEVERANCIA DOCENTE: TRAYECTORIAS DE DOCENTES DEL DISTRITO FEDERAL

Denise Gisele Britto Damasco; Laurizete Ferragut Passos

308 ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA

Amanda Pereira da Silva Azinari; Filomena Maria Arruda Monteiro

324 NARRATIVAS DE FUTURAS DOCENTES INDÍGENAS KAINGANG: SABERES, EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Ivone Maria Mendes Silva

ESTUDIOS

344 CURRÍCULO Y JUEGOS EDUCATIVOS DIGITALES: POSIBILIDADES DE ARTICULACIÓN DE DEMANDAS SOCIALES

Patrícia Margarida Farias Coelho; Marcos Rogério Martins Costa; José Armando Valente

364 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

365 NORMAS PARA PUBLICACIÓN

EDITORIAL

No Brasil, desde os anos 1990, vêm sendo realizadas discussões importantes sobre a aprendizagem da docência com diferentes abordagens acerca dos processos de formação de professores e professoras. Apesar das inúmeras pesquisas existentes, esse é um tema sempre recorrente e marcado por diferentes perspectivas de investigação, que exige experiências e discussões, cujos impactos incidem diretamente sobre a construção da Profissão Docente na Educação Básica e sua relação com a Universidade.

Aprender a *profissão-professor*, em um cenário de disputas, em que a construção da docência se constitui como um processo ao longo da história, é sempre um desafio. No cenário atual, cada vez mais, nos deparamos com aprendizagens outras da Docência, o que implica num processo colaborativo e conformativo da Universidade com a Escola. É preciso ter clareza de que a formação docente não é apenas uma atividade acadêmica, é também um processo político que exige mudanças de perspectivas, coautorias e novos protagonismos. Portanto, a *aprendizagem da docência* tem se constituído um campo fértil para pesquisas, pois urge compreender os processos pelos quais os(as) professores(as) aprendem e como articulam os diferentes saberes no exercício da profissão.

Neste segundo semestre, a Revista da FAEEBA traz, em sua nova edição, essa temática, envolvendo um movimento contínuo de pensar a formação de professores(as) na Contemporaneidade. Este Dossiê, intitulado *Educação e aprendizagem da docência*, nasce

em um momento em que vivemos uma espécie de (re)democratização da escola, da formação, dos currículos, das aprendizagens da profissão docente, de outros modos de condução do trabalho docente que começam na formação inicial e se prologam na formação continuada. Ele inaugura um novo espaço de debate de políticas institucionais importantes para a área da Educação que esperamos que culmine em várias ações, entre elas, a revogação das resoluções NE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as quais limitam a formação e a tornam tecnicista, promovendo, entre outras coisas, o avanço privatista sobre a educação que implica em um retrocesso imenso para a formação dos(as) futuros(as) professores(as).

Contamos, nessa edição, com uma rede de autores e autoras nacionais e internacionais que investigam os processos formativos dos(as) docentes em diferentes espaços educativos e perspectivas teórico-metodológicas. As discussões propostas partem do pressuposto de que aprender a ensinar e a ser professor(as) são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida e mobilizam disputas epistemo-político-metodológicas constantes.

Desejamos uma boa leitura desse tema imprescindível na Educação e Contemporaneidade. Por fim, concluímos o Editorial registrando nosso pesar pela morte de Carlos Rodrigues Brandão, quem tanto nos ensinou a ensinar. *Carlos Rodrigues Brandão, Presente!*

Agosto de 2023.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Natanel Reis Bomfim
Editores Científicos
Revista da FAEEBA

APRESENTAÇÃO

A docência é uma profissão. Como as demais profissões, ela é aprendida. Os processos de aprender a ensinar e se desenvolver profissionalmente são longos, complexos, multifacetados e sem um final pré-determinado.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores são lentos e se prolongam por toda a vida. A escola e outros espaços de conhecimento são contextos importantes nesse percurso. Conhecimentos teóricos diversos, assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional, são objetos de aprendizagens constantes. A literatura voltada para a compreensão de processos de aprendizagem da docência vem indicando o caráter individual e coletivo de tal aprendizagem; a força das crenças, valores e juízos na configuração das práticas pedagógicas; a reflexão como um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas; a relevância das comunidades de aprendizagens e de processos colaborativos para o desenvolvimento individual e coletivo; a importância de micropolíticas da escola e de macro políticas educacionais; as escolas como organizações que aprendem a partir da aprendizagem de seus participantes; as aprendizagens docentes como situadas e socialmente constituídas; diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência, os quais passam gradativamente a compor a base de conhecimento de cada professor; processos cognitivos acionados pelos professores para a construção da referida base; a importância dos conteúdos e níveis de reflexão.

Consideram-se como pontos centrais em qualquer processo formativo da docência – inicial ou continuado – pelo menos dois aspectos para desenvolver professores capazes de propiciar condições para que seus alunos aprendam: a organização de situações de ensino que possibilitem aprendizagens para alunos diferentes,

com trajetórias pessoais e culturais diversas, e a construção de conhecimentos sobre o ensino dos diferentes componentes curriculares.

Os processos formativos da docência em diferentes contextos, ao conceberem o ensino como uma profissão numa sociedade democrática e em constante transformação, deveriam enfatizar a construção progressiva de uma base de conhecimento profissional que incluía: a) conhecimentos acerca dos alunos, sobre seu desenvolvimento e seus contextos socio-culturais, o que envolve conhecimento sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e aquisição e desenvolvimento da linguagem; b) conhecimentos sobre a matéria que ensinam e o currículo, incluindo objetivos educacionais mais amplos; e c) conhecimentos sobre o ensino de diferentes matérias, de diferentes alunos, de formas de avaliação e de manejo de classe. Essa base de conhecimento dos professores é dinâmica, deve estar constante transformação. Envolve aprendizagem individual e coletiva, assim como investimentos de natureza político-social, institucional, profissional e pessoal, ou seja, variáveis macro.

Ao se considerar aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência como processos que ocorrem por toda a vida, a formação inicial do professor deve ser destacada como um momento formal em que o aprender a ensinar e o aprender a ser professor começam a ser construídos de modo mais sistemático, fundamentado e contextualizado.

A formação inicial, no entanto, tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no tempo a ela destinado. Constitui o espaço que deveria possibilitar, aos futuros professores, a compreensão e o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida como aspecto essencial para o seu desenvolvimento profissional. Para tanto, deve oferecer aos futuros professores uma

sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e de crescimento no decorrer de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas. É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente a aquisição de habilidades, atitudes, comprometimento, capacidade de investigação da própria atuação, disposição para trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interage.

Aprender a ensinar requer que os professores compreendam e pensem o ensino de maneiras diferentes daquelas que aprenderam em suas experiências como estudantes, durante suas trajetórias na Educação Básica. Dan Lortie cunhou o termo *aprendizagem por observação* para se referir às aprendizagens decorrentes de experiências ao longo das trajetórias de escolarização em ambientes tradicionais de sala de aula e que têm impacto na construção de preconceções acerca do ensino e da aprendizagem que os futuros professores trazem ao entrarem em um curso de formação para a docência. Envolve também que, além de desenvolver a habilidade de *pensar como professor*, professores coloquem seus pensamentos em ação.

Os diferentes contextos de ensino e de aprendizagem envolvem simultaneidade de exigências que o professor precisa aprender a identificar, traçar planos de ação, implementá-los e avaliá-los. Isso implica ter de aprender a conhecer e a lidar com: muitos alunos com ritmos de aprendizagem e necessidades diferentes; múltiplas exigências acadêmicas e metas sociais do processo de escolarização; exigências burocráticas; exigências de políticas públicas; relações com as famílias dos alunos etc. Essa multiplicidade de exigências implica

negociações e reajustes a todo o momento. Até mesmo os aspectos rotineiros da ação docente são afetados por imprevistos, mudanças, rearranjos. Nesse contexto, é importante que professores possam aprender a investigar sua própria prática e os contextos diferenciados em que ela ocorre de forma a terem elementos para fundamentar suas decisões, selecionar quais tipos de práticas são adequadas para contextos e momentos específicos e se desenvolver cotidianamente.

Cochran-Smith e Lytle (1999), referindo-se a processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores, e considerando as dimensões individuais e coletivas desses processos, enfatizam a importância de um tipo particular de desenvolvimento de conhecimento: aquele que é desenvolvido tanto em contextos de ensino como em contextos profissionais. As autoras referem-se a várias abordagens para o desenvolvimento do conhecimento profissional, especificando uma tipologia que envolve o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática. O *conhecimento para a prática*, segundo elas, envolve os tipos de conhecimentos que o professor precisa ter para estruturar, desenvolver e avaliar situações concretas de ensino e aprendizagem: conhecimento da matéria, pedagógico, de teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano, de estratégias de ensino, de currículo, de fins e metas educacionais etc. Trata-se, aqui, da base de conhecimento necessária para o ensino. O *conhecimento na prática*, por sua vez, refere-se ao conhecimento em ação, isto é, ao conhecimento que o professor constrói sobre o ensino. Trata-se de conhecimento situado e adquirido por meio de atitude investigativa, reflexão sobre a própria experiência. Depende de como cada profissional “*pensa como professor*”, ou seja, como observa os alunos em diferentes momentos e contextos, como reflete sobre suas necessidades, dilemas, problemas, sucessos e fracassos, como avalia opções curriculares e como coloca seus planos em ação. Por fim, o *conhecimento da prática*, se-

gundo as autoras, refere-se ao relacionamento teoria-prática-teoria, assumindo-se que o “conhecimento de que os professores necessitam para ensinar emana de investigação sistemática sobre o ensino, alunos e aprendizagem, currículo, escolas e escolarização. Esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e mais amplas” (COCHAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.274).

Trabalhando juntos em comunidades, tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes colocam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam rotinas comuns, se baseiam no trabalho de outros para referenciais férteis e tentam tornar visível muito do que é considerado garantido sobre ensino e aprendizagem (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 293, tradução nossa).

O professor, segundo as autoras, é ao mesmo tempo um membro de uma comunidade profissional e um aprendiz ao longo da vida, o que pressupõe desenvolvimento no decorrer da carreira e de sua trajetória nas instituições.

À escola, espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, cabe oferecer um rol variado de ferramentas formativas que possibilite aos professores, tanto os iniciantes quanto os experientes: compreensões sobre a complexidade da sala de aula; estabelecimento de relações teoria-prática-teoria; construção de conhecimento pedagógico do conteúdo; análise de incidentes críticos, questionando, problematizando e propondo possibilidades de enfrentamento e de superação dos mesmos; identificação e discussão sobre teorias de aprendizagem, desenvolvimento, conceitos da área, preconcepções e/ou explicações provisórias de alunos etc., de forma a incentivar professores a buscarem respostas por meio de dados, do emprego de vários instrumentos, bem como do registro das interpretações geradas, a exemplo do uso de diários reflexivos, possibilitando assim a partilha colaborativa de diferentes situações vividas.

As ponderações supra acerca da aprendizagem da docência, urdidas nos estudos e na vida

das organizadoras desse Dossiê, foram tecidas com o fito trazer à tona nossa compreensão acerca do foco temático que originou e deu materialidade a esta publicação, que se situa no campo dos estudos sobre aprendizagem profissional docente, apoiando-se no reconhecimento do professor como adulto, cuja aprendizagem é desenvolvimental (MIZUKAMI, 2006). Os contornos epistemológicos da temática manifestam-se em torno de preocupações acerca de como o professor aprende; como se desenvolve profissionalmente; como constitui os conhecimentos, valores e significados orientadores de sua ação; as situações, vivências e estratégias formativas que oportunizam o aprendizado profissional, bem como as teorizações constituídas e em construção acerca da aprendizagem profissional do professor. Analisam-se questões que buscam compreender o desenvolvimento do aprender a ensinar nos diferentes ciclos da vida profissional do professor.

As questões que seguem perpassam, de alguma forma e com diferentes ênfases, as análises registradas neste Dossiê: como o professor aprende? Como ele se desenvolve profissionalmente? Como professores constroem conhecimento pedagógico de conteúdo em diferentes áreas do currículo escolar? Como constituem os conhecimentos, valores e significados que orientam sua ação como docente? Que situações e vivências oportunizam o aprendizado profissional do professor no decorrer de seu percurso na docência? Que teorizações vêm sendo construídas acerca da aprendizagem profissional do professor? Que estratégias e processos formativos têm se revelado potentes no fomento do aprender a ensinar e a ser professor?

Este é um Dossiê cuja proposta foi movida pelo reconhecimento da aprendizagem da docência como tema pulsante na agenda contemporânea do debate e da pesquisa sobre a formação de professores. Centralidade evidenciada na forte expectativa social acerca da qualidade do ensino, na afirmação do professor

como profissional e na crescente oferta educacional em todos os níveis na atualidade. Com efeito, não é recente o interesse pelos processos pelos quais o professor aprende, embora tenha alçado mais notoriedade ante o reconhecimento de que tornar-se professor requer *contínuo crescimento profissional*, movimento que é complexo e multifacetado, estreitamente ligado ao caráter situado da ação docente. Trata-se de um assunto com expressiva difusão na literatura nacional e internacional em Educação e nosso intuito, ao propor e coordenar este Dossiê, é que ele retrate, a partir de várias pesquisas realizadas em contextos brasileiros e de outros países, contribuições para uma melhor compreensão do tema e, conseqüentemente, aporte subsídios para processos formativos mais adequados.

Sob essa perspectiva, compreender como o adulto professor aprende profissionalmente apresenta-se como pauta não apenas contemporânea, mas necessária e que demanda urgente debate no sentido de propiciar o alargamento e atualização das agendas de estudo e pesquisa. Nossa expectativa é que o debate registrado nos textos que compõem este Dossiê aporte elementos contributivos à teorização sobre a aprendizagem profissional da docência, que colabore para suprir lacunas, que seja indicativo de pistas de como esse processo ocorre e como pode ser produzido no âmbito das ações de formação. Enfim, que traga para a cena pública educacional aportes de pesquisas acerca do pensamento do professor, da construção do conhecimento profissional e do seu desenvolvimento como docente.

Os 19 artigos de pesquisas nacionais e internacionais que compõem este Dossiê pretendem, portanto, contribuir para a disseminação do debate sobre a aprendizagem da docência, considerando diferentes contextos e ciclos da vida profissional do professor.

Abrindo o Dossiê, *Hollins* argumenta que a docência envolve uma base de conhecimento acadêmico partilhado, práticas, procedimentos e registros contextualizados. Considera o

ensino como uma prática interpretativa que se fundamenta em conhecimento acadêmico que tenha sido testado e validado. Para a autora, processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente envolvem tanto uma base de conhecimento para o ensino quanto uma base de conhecimento relacionada a aprender a ensinar.

Focalizando especificamente a Educação Infantil e assumindo as análises de *Hollins* e de outros pesquisadores da área, *Mizukami, Costa da Silva e Ramos de Andrade* analisam como professoras de Educação Infantil traduzem uma política pública, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC), em práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Explicitam comunidade investigativa como contextos nos quais professores constroem conhecimentos sobre as próprias práticas, dialogando com teorias. Os dados obtidos evidenciam a importância dos processos de construção da base de conhecimento para o ensino, com especial destaque para o protagonismo de cada participante na construção de conhecimento pedagógico de conteúdo que materialize a BNCC.

Continuando com a discussão da temática comunidades de professores, *Tejera, Questa-Tortero e Borges* apresentam a pesquisa *Redes e inclusión digital: Incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el aprendizaje profundo*, a qual objetivou conhecer como as comunidades e a colaboração que delas emerge são vistas como uma forma de aprendizagem profissional por futuros professores que se encontram em formação inicial nos centros do Uruguai e do Chile. O artigo é desenvolvido em três eixos: a identificação e caracterização dos centros de formação docente dos dois países; o estudo de três casos selecionados de cada país e o intercâmbio de experiências entre os participantes. Os resultados indicam que há diferentes graus de aproximação em relação aos processos de configuração das comunidades, ao mesmo tempo que evidenciam a sua relevância como

promotoras de aprendizagem profissional dos professores.

Continuando a discussão sobre comunidades de professores e inclusão de tecnologias digitais, *Cabrera, Salatto e Salatto* apresentam uma pesquisa metodologicamente desenvolvida via investigação-ação com comunidades de aprendizagem e prática com formadores de formadores. O trabalho com a comunidade foi desenvolvido em três momentos: identificação das práticas – diagnóstico e observação das aulas incluindo tecnologias digitais –, reflexão e transformação das práticas. Os autores enfatizam a importância do diagnóstico das necessidades formativas dos professores de forma a permitir a realização de uma proposta de formação customizada.

Reis de Carvalho e Reali analisam aprendizagens de tutoras decorrentes do assessoramento e desenvolvimento profissional de mentoras no Programa Híbrido de Mentoria. Salientam os seguintes resultados: a escrita de *feedbacks* formativos e reflexivos; desenvolvimento de uma escuta sensível e empática; conhecimento acerca das demandas formativas das mentoras; reflexões sobre como ajudar as mentoras a construir autonomia; conhecimento sobre a importância da reflexão e acerca de como promover processos reflexivos; bem como sobre o poder da escrita de narrativas na formação/investigação de/com professores.

Uma análise sobre a temática aprendizagem da docência em pesquisas originárias de publicações de países de língua inglesa é apresentada, na continuidade, por *Farias, Cunha e Guimarães*, que buscaram pistas elucidativas para as seguintes indagações: o que se produz sobre aprendizagem da docência em países de língua inglesa? Quais as principais referências do debate sobre a temática nesses contextos? A produção científica desses países é escassa quando se trata dessa temática? Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática na base de dados ERIC com o objetivo de mapear as produções sobre aprendizagem da docência advindas de países de língua inglesa. Os resul-

tados apontam a existência de um importante debate relacionado ao assunto em países de língua inglesa, com significativa atenção para professores iniciantes. Utilizando apenas a palavra-chave *learning to teach* associada ao descritor *beginning teacher* foram identificados 24 artigos revisados por pares. Os autores apontam para a necessidade de se conhecer mais detalhadamente a produção dos países de língua inglesa, identificando aproximações e distanciamentos em relação à produção brasileira.

Considerando as especificidades da educação de adultos, *Cavaco* relata os resultados de uma pesquisa que teve por objetivos identificar e analisar as conexões teórico-metodológicas entre os estudos sobre a aprendizagem docente de professores iniciantes e o campo de investigação sobre a formação de adultos. Para tal, foi realizado um estudo bibliográfico meta-analítico que se valeu da análise da produção acadêmica contida nas teses de doutorado elaboradas no Brasil e em Portugal (entre os anos de 2000 e 2021) que tinham como tema central de investigação a iniciação à docência. A investigação mostrou que as problemáticas, os conceitos, autores e metodologias próprias do campo da pesquisa sobre a formação de adultos pouco são mobilizadas para fins de compreensão dos processos de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

Na continuidade, *Gomes e Guedes* analisam como as aprendizagens da docência vão se construindo no movimento da prática de professores da Educação Infantil, que é operacionalizada em sala de aula considerando os diferentes modos de atuação desse professor, o trabalho pedagógico mobilizado pela prática docente e por ações que favorecem os direitos de aprendizagens das crianças, bem como a rotina escolar fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências no ensinar e aprender. Os dados evidenciam que o desenvolvimento profissional docente é ancorado nas aprendizagens da docência

desde a trajetória pessoal e percursos formativos da profissão, expressados pela rotina das professoras, a qual é orientada pelo sistema municipal de ensino com base no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no sentido de atender aos objetivos, funções e finalidades do nível de ensino em foco.

Uma outra dimensão de processos de aprendizagem da docência é analisada no artigo de *Ivo, Barbosa e Carvalho*, interrelacionando tais processos ao memorial acadêmico e à experiência monitorial. Este trabalho é vinculado à História e à Memória, objetivando refletir acerca dos processos formativos da docência, constituídos e/ou (re)elaborados no decorrer do exercício monitorial nas disciplinas de História da Educação/CE/UFPB, entre 2013 e 2016. Os suportes teóricos perpassam a História do Tempo Presente, a Memória e as Representações Sociais. Tendo a escrita de si por método de pesquisa, analisa-se um memorial acadêmico em um processo de releitura sobre a Monitoria, espaço de constituição de identidade professoral, construída na práxis (ação-reflexão-ação). Os resultados indicam o exercício monitorial como elemento pedagógico constitutivo dos sujeitos em formação, concluindo-se que a experiência monitorial fortalece a tríade ensino-pesquisa-extensão e o memorial acadêmico é uma fonte histórica configuradora da docência e da escrita de si.

Em análise da aprendizagem da docência de professores formadores no Curso de Pedagogia da Universidade de Púnguè – UniPúnguè de Moçambique-África, *Carvalho e Maquissen* apresentam uma pesquisa narrativa referenciada no método autobiográfico. Os dados revelam a aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores a partir da formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em outros processos formativos, com base na troca de experiências individuais e coletivas, trocas com os pares – em comunidades de aprendizagem – e com os estudantes. Concluiu-se que, em razão da prática educativa, a aprendizagem da

docência ocorre de diversas formas, seja com os pares ou com os estudantes, percebendo-se a ausência da investigação científica para esse fim no contexto pesquisado.

Focalizando professores iniciantes e com o objetivo de compreender processos de iniciação profissional em diferentes níveis de ensino, *Ciríaco* relata especificidades dessa fase de carreira de professores. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que foram adotados questionários, narrativas escritas e a entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a fase de indução dos professores precisa ser encarada como um projeto coletivo, no sentido de que o jovem docente necessita ter o apoio tanto da escola quanto de seus colegas mais experientes para “sobreviver” no início de sua atividade profissional.

Com o objetivo de analisar contribuições do estágio de docência com vistas à formação de professores bacharéis para a Educação Superior, *Teo e Alves* apresentam estudo realizado com professores com experiência em supervisão de estágio de docência de pós-graduandos da área da Saúde de Santa Catarina. Os resultados indicaram a experiência prática como principal potencialidade; como fragilidade, o curto período do estágio e a não obrigatoriedade do mesmo. Concluiu-se que a possibilidade de qualificar o estágio como estratégia formativa está em sua transformação em atividade de aprendizagem colaborativa e dialógica da docência para pós-graduandos, supervisores e orientadores, em uma lógica de formação inicial, continuada/permanente.

Em estudo acerca do desenvolvimento profissional de professoras experientes inseridas num processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), *Pereira e Anunciato* analisaram as narrativas produzidas no decorrer do referido processo. Os resultados evidenciam que as participantes deparam-se com grandes desafios para desenvolver o trabalho docente e investirem em seu desenvolvimento profes-

sional. Contudo, mesmo com as condições de trabalho desfavoráveis, elas encontram tempo e disposição para manter-se em processo de formação por meio de estudos individuais, participação em cursos e realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação. Os autores sugerem que os programas de formação precisam levar em conta as necessidades formativas da docência em diferentes fases da carreira e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos e no auxílio à superação dos entraves para investirem no próprio desenvolvimento profissional.

Preocupadas com os primeiros anos de escolarização, *Silva e Passos* objetivaram compreender aprendizagens docentes que ocorrem no movimento reflexivo de (re)ver tarefas ligadas à unidade temática Álgebra nos primeiros anos de escolarização, especificamente em turmas de 1º, 2º e 3º ano, com professoras que ensinam matemática. Trata-se de uma pesquisa formação desenvolvida colaborativamente no contexto de uma escola pública paulista via reuniões virtuais síncronas (Google Meet) no horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os resultados apontam a necessidade de trabalhos investigativos que sinalizem *como* pensar tarefas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento algébrico, ampliando o conhecimento especializado do professor.

Cavalcante, Gurgel e Mendonça focalizam os desafios docentes de professores iniciantes cearenses. Os resultados apontam que os professores iniciantes vivem inúmeros desafios nos seus primeiros anos de docência, o que torna esse momento difícil, mas também permeado por intensas aprendizagens, sendo este um processo dinâmico, subjetivo e complexo. Esperam, com o estudo, potencializar as discussões na área de formação e atuação de professores.

Damasco discute, na continuidade, inserção profissional e perseverança docente. Para tan-

to, analisa trajetória profissional de docentes do Distrito Federal em um estudo longitudinal visando a compreender suas aprendizagens docentes e profissionais. Tendo a inserção profissional e a perseverança na carreira docente constituindo o quadro teórico, as análises e interpretações evidenciam que não há um modelo de inserção profissional, que a perseverança não depende apenas de formação continuada, que se realiza ao longo da carreira, do sentimento de êxito no início da carreira, havendo inúmeros fatores que complexificam a profissão docente, dentre os quais as condições de trabalho e outras condições subjetivas inerentes a ele.

Aziri e Monteiro apresentam pesquisa sobre aprendizagens da docência no ensino superior indígena intercultural. Têm como objetivo suscitar reflexões sobre a aprendizagem da docência no contexto do ensino superior indígena, intercultural e diferenciado em Mato Grosso. O estudo está fundamentado no método da Pesquisa Narrativa, com ancoragem na pesquisa (auto) biográfica, articulando os movimentos próprios da pesquisa, como registros no diário de bordo, notas de campo oriundas de observações das ações docentes e a aproximação com os participantes da pesquisa para as entrevistas narrativas. Consideram que as aprendizagens e os saberes da docência são fenômenos complexos e multifacetados. O contexto em estudo é marcado pelas diferenças culturais e pela pluralidade étnica, e confrontam-se elementos colonialistas ainda presentes nas universidades, desafiando docentes, gestores e estudantes a ressignificarem outros modos de ser e fazer a docência.

O artigo que segue também se refere a professoras indígenas. *Mendes Silva* discute, em seu texto, como futuras professoras indígenas aprendem a ensinar, considerando as experiências e conhecimentos da docência que constroem em contextos diversos, bem como os desafios enfrentados no processo. Para tanto, analisam-se as narrativas produzidas, em entrevistas individuais e grupal, por cinco

licenciandas Kaingang que estudam em uma universidade pública rio-grandense. Entre os resultados destacam-se as reflexões por elas produzidas sobre a importância da interculturalidade na ação pedagógica e a relação, por vezes conflituosa, que mantêm com a cultura escolarizada e os conhecimentos científicos. O reconhecimento positivo da profissão docente em suas comunidades, aliado às contribuições sociais, políticas e epistêmicas que ela tem ajudado a produzir por meio dos professores indígenas com quem convivem e delas próprias, motivam-nas a investir na educação escolar como um instrumento de luta política por direitos e de concretização de aspirações individuais e coletivas.

O último artigo da seção estudos deste volume, *Currículo e jogos digitais educativos: desenvolvendo demandas sociais*, oferece contribuições a processos formativos de professores considerando demandas da atualidade. O objetivo do texto de *Coelho, Costa e Valente* é o de refletir sobre como os jogos educativos podem auxiliar os currículos escolares a atender as demandas sociais. Foram selecionados dois campos recentemente inseridos por leis: (i) as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira; e (ii) o incentivo à cultura de paz. Para associá-los, integraram-se jogos digitais aos processos de ensino e de

aprendizagem e adotou-se metodologia de pesquisa-ação. Os resultados do trabalho, desenvolvido em uma escola pública paulistana, demonstraram ser possível a integração das demandas sociais e dos conteúdos curriculares por meio de jogos educativos.

Esperamos que os artigos apresentados no presente Dossiê, na sua variedade e abrangência, contribuam tanto para o debate e continuidade das pesquisas sobre processos de aprendizagem da docência como para a promoção de processos formativos de professores em diferentes tempos da carreira, níveis e modalidades de ensino, áreas de conhecimento, contextos escolares e educacionais não escolares.

Fica aqui nosso convite à leitura.
Graça Mizukami e Isabel Sabino
Férias de 2023.

REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, American Educational Research Association, Washington, DC, v. 24, p. 249-306, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TEACHING AS ACADEMICALLY BASED PROFESSIONAL PRACTICE

*Etta R. Hollins**

University of Missouri, Kansas City

<https://orcid.org/0000-0003-4493-7586>

ABSTRACT

This discussion presents an argument for developing teaching as a profession wherein practitioners have a shared academic knowledge base, practices, procedures, and protocols with an understanding of how and the conditions under which to apply specific approaches. In this conceptualization, teaching is viewed as an interpretive practice that relies on academic knowledge for practice generated through research on practice translated into procedures and protocols that have been tested and validated. Knowledge from practice is generated through systematic observation and documentation of students' responses to learning experiences and the social context for learning. Teacher preparation includes the knowledge base for teaching and a separate knowledge base for learning to teach.

Keywords: Teaching; Teacher Preparation; Professional Practice.

RESUMO

A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA PROFISSIONAL COM FUNDAMENTAÇÃO ACADÊMICA

Na discussão aqui apresentada, defende-se que a docência seja desenvolvida enquanto profissão cujos participantes compartilham uma base de conhecimentos acadêmicos, práticas, procedimentos e protocolos, bem como um entendimento de como, e sob quais circunstâncias, aplicar abordagens específicas. Nessa linha, a docência é vista como uma prática interpretativa, que lança mão de conhecimentos acadêmicos para gerar uma prática construída sobre pesquisas elaboradas a partir da prática, a partir das quais desenvolvem-se procedimentos e protocolos testados e validados. Tal conhecimento advindo da prática é produzido a partir de observação sistemática e documentação das respostas de discentes a experiências de aprendizagem e ao contexto social da mesma. A formação docente abrange tanto a base de conhecimentos para o ensino quanto uma outra base, de aprendizado da docência.

Palavras-chave: Docência; Formação de professores; Prática profissional.

* Ph. D. University of Texas at Austin. Professor Emerita and Kauffman Endowed Chair for Urban Teacher Education at the University of Missouri, Kansas City, MO, USA. E-mail: hollinse@umkc.edu

RESUMEN

LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA PROFESIONAL CON UNA BASE ACADÉMICA

En la discusión que aquí se presenta, se argumenta que la docencia se desarrolla como una profesión cuyos participantes comparten una base de conocimientos académicos, prácticas, procedimientos y protocolos, así como una comprensión de cómo, y en qué circunstancias, aplicar determinados enfoques. En este sentido, la enseñanza se considera una práctica interpretativa que se basa en el conocimiento académico para generar una práctica basada en la investigación a partir de la práctica, a partir de la cual se desarrollan procedimientos y protocolos probados y validados. Este conocimiento basado en la práctica se produce a través de la observación sistemática y la documentación de las respuestas de los alumnos a las experiencias de aprendizaje y al contexto social del aprendizaje. La formación del profesorado abarca tanto la base de conocimientos para la enseñanza como otra base de aprendizaje para enseñar.

Palabras clave: Enseñanza; Formación del profesorado; Práctica profesional.

Introduction

This discussion is focused on developing and sustaining teaching as a profession and transforming public education to incorporate a culture of academically based professional practice. Developing a teaching profession includes formulating a trustworthy knowledge base, ensuring that academic knowledge from coursework is applicable to practice, and providing opportunities for interpreting and translating academic knowledge for practice during clinical experiences in preservice teacher preparation. Sustaining teaching as a profession requires developing an academic culture of practice, regulating the quality of teacher preparation, and providing opportunities for the continuous improvement of practice. Transforming public education requires developing a culture of academically based practice that systematically incorporates the essential elements for school services that include the conditions for planning, documentation, and assessment.

Within a culture of practice, an executive convention and conceptual integrity are two essential conditions for developing and sustaining teaching as a profession, and for transfor-

ming public education. An *executive convention* demonstrates the interrelationship among the pivotal parts of a system and produces evidence for viability or outcomes. This discussion includes three executive conventions that include a teaching cycle, essential elements for education services, and essential factors for regulating the quality of teacher preparation. Each of the executive conventions is grounded by *conceptual integrity* that provides clarity in the representation of attributes, the strength of the relationship among attributes, and consistency in generating the expected product or outcome.

What Constitutes a Profession?

The question of what constitutes a profession has been debated in the United States for more than a century. In 1910, Abraham Flexner gained national attention with the publication of his Carnegie Foundation report in which he was highly critical of practices in medical education in the United States and Canada. In 1915, Flexner spoke at the National Conference of Charities and Corrections for the Education

for Social Work session. The title for his speech was “What makes a Profession?” Flexner identified six criteria for a profession that included (1) intellectual character (problem solving), (2) learned character (knowledge building), (3) specialized educational discipline, (4) responsible to a larger end, (5) altruism, and (6) self-organization (MORRIS, 2008). According to Morris (2008, p. 39) “Flexner (1915) asserted that social work could not be considered a profession because it lacked (1) the decision-making authority in the critical thinking process, (2) a definite purpose, and (3) a purposefully organized educational discipline”.

Subsequently, other scholars have defined professions from different perspectives including a functionalist perspective focused on characteristics in the society, the process perspective focused on how an occupation becomes a profession, and the power perspective focused on group control over the work. Contemporary perspectives build upon previous perspectives to present a more sophisticated and contextualized view of professions (ABADI; AYENTIMI; COETZER, 2020). Abadi, Ayentimi, and Coetzer (2020) concluded that, in general, a profession can be described as:

“A specialized, knowledge-based and legally self-regulating occupation that renders its services to the public and society through a complex, reciprocal relationship based on competence, recognition and trust, and characterized by several common attributes.” (p. 9).

The process for an occupation to become a profession and the time it takes are unclear. Abraham Flexner’s 1915 criticism did not generate an immediate response from the Social Work and Research Conference. However, 100 years later, at the 2016 conference for Social Work and Research (SSWR), the American Academy of Social Work & Social Welfare (AAWSW) announced 12 Grand Challenges for Social Work (GCSW). Williams (2016) described the GCSW as “a large-scale initiative to bring a focus and synergy between social work research, practice, and education to bear on a

range of universal social, economic, political, environmental, and psychological problems” (p. 67). It is possible that the focus on innovation, collaboration, and evidence-based programs can develop measurable progress towards systemic problem solving. The GCSW addressed two of Flexner’s criteria for becoming a profession, a purpose and a purposefully organized educational discipline.

Developing Teaching as a Profession

Elements of a trustworthy knowledge base

Essential characteristics of other professions and occupations such as a shared knowledge base among practitioners are not consistently identifiable across classrooms within schools and across schools and school districts in the United States. Variations in learning outcomes for P-12 students across classrooms within low-performing schools and across schools, school districts, and states (NCES, 2019) challenge the existence of a consistently applied shared knowledge base, practices and procedures for teaching and learning generated through the systematic study of teaching practices and the testing and validation of learning experiences for different subgroups of students (PALUMBO; KRAMER-VIDA, 2012). It is this evidence of students’ underperformance and variations in academic performance across subgroups and school contexts that indicates *highly consequential discrepancies* in the shared knowledge base, practices, and procedures for teaching and learning in public schools. Ameliorating these discrepancies requires rethinking the approach for developing the shared knowledge base, practices and procedures for teaching and learning.

The primary challenge for teacher education is in developing effective teaching practices and learning experiences for the diversity of students served in public schools and developing approaches and practices for the preparation of

teachers with the ability to consistently apply such practices. Meeting the challenge requires a trustworthy academic knowledge base for teaching and clinical experiences that provide opportunities and support for the application of academic knowledge to practice and learning from practice how to adapt learning experiences for students from diverse cultural and experiential backgrounds and with different needs. A trustworthy academic knowledge base is one that can be effectively applied to practice in the observation of students and classroom practices, planning instruction, and facilitating learning that achieves the expected learning outcomes for students. A productive clinical experience is one in which the candidate can make observations and analyze students' responses to learning experiences and the social context in the classroom through the lens of academic knowledge from coursework; apply academic knowledge from coursework in planning learning experiences and facilitating student learning; and receive feedback from experienced practitioners on adapting learning experiences and social arrangements for differences among students.

Discipline specific knowledge

The knowledge base for teaching and teacher preparation includes content and experiences provided for candidates through subject matter courses in specific disciplines and professional courses in teacher preparation programs.

Teachers are better prepared when the knowledge in subject matter courses is aligned with specific aspects of the school curriculum and includes disciplinary literacy, the structure of the discipline, and practices in knowledge construction and determining the credibility of existing and new knowledge. In their professional coursework, candidates learn to apply discipline specific practices in developing learning experiences for students. Part of learning to teach is the translation of subject matter for classroom teaching that includes the

framing of the curriculum (subject matter) in relationship to what students know and value and incorporating the structure of the discipline for appropriate sequencing in connecting big ideas with related concepts, principles, and practices (HOLLINS, 2019; HOLLINS; WARNER, 2021a).

Professional knowledge for practice

The second part of the knowledge base for teaching includes (a) academic knowledge from theory, research, and documented observations of teaching practices; (b) students' responses to learning experiences; and (c) the social context in the classroom and school. Academic knowledge focused on professional practices for teaching include researched approaches and methods for facilitating various types of learning under specific conditions supported by theories of learning. Theories of learning, child and adolescent development, culture and socialization guide the initial conceptualization of learning experiences and social arrangements for learning. Researched practices for teaching specific subject matter and skills, students from specific cultural and experiential backgrounds, and students with specific needs support contextualizing and personalizing learning experiences.

The continuous observation and documentation of students' responses to learning experiences and the social context for learning support refining learning experiences to maximize the benefits. This is the process of learning from practice how to adapt learning experiences for the children being taught.

Knowledge for teacher preparation

The knowledge base for teacher preparation includes the knowledge base for teaching and a separate knowledge base for learning to teach. The knowledge base for learning to teach includes theory, research, and documented observations of practices and progress of candidates in learning to teach. The coherence in practices for learning to teach can be increased

by systematic application of a theoretical perspective in the design of coursework, the design and implementation of clinical experiences, and in framing experiences for learning to apply academic knowledge in observations and practice. Presently, there is limited research on learning to teach that is focused on the theoretical perspective employed in clinical experiences and the application of academic knowledge to practice. Additionally, often the documentation for observations of learning to teach is limited to feedback and evaluation of candidates' performance during clinical experiences by master teachers and university supervisors.

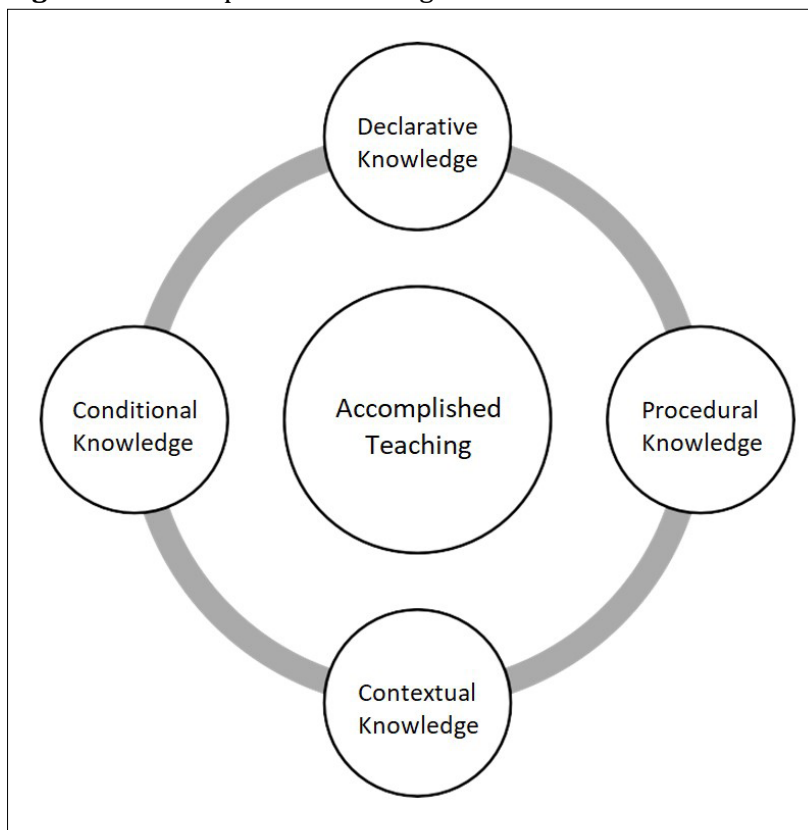
A well-articulated theoretical perspective on learning to teach is the foundation for a trustworthy knowledge base for teacher preparation. A theoretical perspective is a way of understanding and explaining the interrelationship among identifiable characteristics or components of a situation or phenomenon that support generating predictable outcomes with a specific impact. A theoretical perspective on learning to teach explains the relationship among the academic knowledge provided in courses, and between academic knowledge and clinical experiences. The promise of teacher preparation is that candidates will develop the ability to prepare P-12 students from diverse cultural and experiential backgrounds, and with different needs, for meeting expectations in social development for their age and grade level and academic development in specific skills and subject areas. In cases where program graduates are unable to consistently support their students in meeting expectations, teacher educators need to ask the following questions: (a) Is the knowledge base presented in coursework stable and applicable to practice? (b) Are candidates provided adequate opportunities and guidance in applying academic knowledge to practice during clinical experiences? (c) When candidates apply the academic knowledge from coursework are

they able to make appropriate adjustments in practice to facilitate learning for students from diverse cultural and experiential backgrounds and meet the expectations indicated for the students taught?

Applying Academic Knowledge to Practice

Applying academic knowledge to practice requires that what candidates learn from their coursework can be applied to practice. Knowledge for teaching can be viewed in four forms that include declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, and contextual knowledge (see Figure 1). These four forms of knowledge are interrelated and interdependent in professional teaching practice (PARSONS et al., 2013). For example, declarative, procedural, and contextual knowledge form the basis for the conditional knowledge that informs adjustments in the framing of the curriculum and designing meaningful and productive learning experiences for students with different cultural and experiential backgrounds and different needs. Declarative knowledge is knowing that specific academic knowledge including subject matter, research, theory, and principles inform teaching practices. Procedural knowledge is understanding the process for applying declarative knowledge to practice. Conditional knowledge is knowing when and under what conditions or circumstances to apply declarative and procedural knowledge. Contextual knowledge is understanding the teaching situation including the students, the local community, the school, and the school district. Each type of knowledge requires different cognitive processing and appropriate experiences for developing competence for professional practice. However, developing each type of knowledge requires some form of observation and guided practice for application.

Figure 1 - Accomplished Teaching



Accomplished teaching requires the application of academic knowledge to practice and learning from practice how to adjust learning experiences for differences among students and contexts.

Ensuring that knowledge is applicable to practice

Knowledge is applicable to practice when its implementation in practice is directly observable or its application to practice can be documented. An example of academic knowledge directly observable in practice is the use of the *method of repeated reading* to facilitate early literacy development. This is a well-researched approach that includes a specific procedure that is observable and replicable (SAMUELS, 1997). The use of historical inquiry as an approach to teaching history is an example of academic knowledge of subject matter applied to practice that is directly observable (ROBERTS, 2014). However, the characteristics of children and adolescents at different stages of cognitive and intellectual development can be inferred based on their responses to specific experiences and situations; however, intellectual processes may not be directly observable. The

knowledge of child and adolescent growth and development is used to interpret the responses of students and it influences planning learning experiences and framing the curriculum (ROGOFF; WERTSCH, 1984).

In learning to understand and apply academic knowledge to practice candidates need course assignments that include directed observation with focused attention, documentation, and analysis of instructional practices and procedures, and students' responses to learning experiences in classrooms with experienced teachers. Candidates use the academic knowledge from coursework to analyze and interpret their observations. When appropriate and possible, course assignments provide opportunities for applying knowledge from coursework to practice under the guidance of experienced teachers and/or university faculty.

Course assignments that require the application of academic knowledge through directed

observation and guided practice provide evidence for the trustworthiness of the knowledge base for teaching and the effectiveness of the learning experiences provided for candidates. This requires that the knowledge included in courses for professional preparation is purposefully designed for observation and application to practice whether it is declarative or procedural. Individuals teaching courses for professional preparation need to demonstrate the application of knowledge to practice. This requires a deep knowledge of teaching and school practices.

Addressing differences among students

Knowing how, when, and under what conditions to apply academic knowledge and knowledge from practice is essential for adapting learning experiences for differences among students. This practice requires deep knowledge of students (contextual knowledge) that includes academic knowledge, knowledge from practice, and knowledge of students' experiences. Academic knowledge includes adolescent growth and development, cultural values and practices, and the social and political context in which students live. This knowledge is the foundation for understanding students' cognitive and social development.

Knowledge from practice is based on observation and documentation of students' responses to learning experiences and social interactions with peers and adults. There is a reciprocal relationship between academic knowledge and knowledge from practice when adjusting learning experiences for different student needs. Academic knowledge can be used to interpret observations in classrooms and schools; however, insights gained from practice can inform interpretations of academic knowledge. For example, procedural knowledge for creating and using student groups gained from coursework can be modified to accommodate differences or needs among students not addressed in the original academic

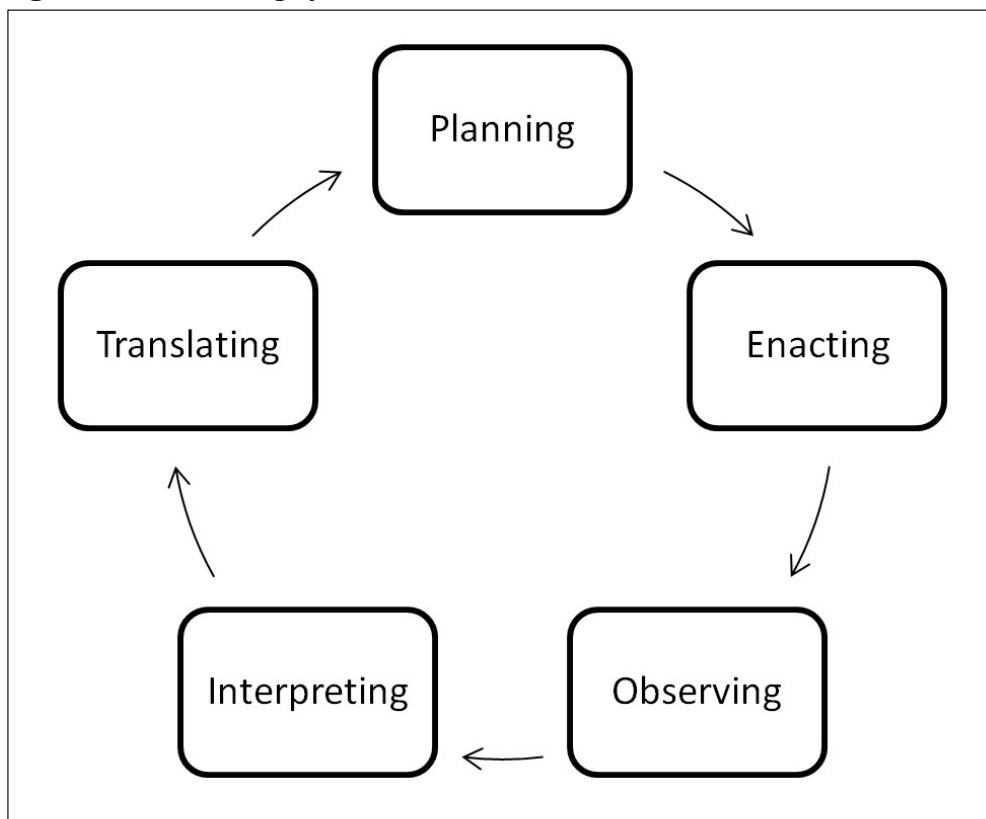
knowledge. Knowledge of students' experiences is gained through interviews and surveys completed by students and their parents. Such interviews and surveys are designed to elicit unique experiences, accomplished skills or talents, preferences, or special needs. Additional information regarding students' academic and social experiences can be found in permanent school records. This deep knowledge of students forms the basis for adjusting learning experiences and the social context in the classroom for differences in students' needs.

The extent to which adjustments can be made to accommodate different student needs can be influenced by school and district policies, practices, procedures, and resources available. For example, in situations where school and district policies and practices require strict adherence to a restricted curriculum and pacing guides teachers' ability to adjust learning experiences based on students' specific needs are limited. Consequently, some students are at risk for limited access to meaningful and productive learning experiences. Limitations on teachers' ability to adapt learning experiences for differences among students can negatively impact academic progress, cognitive, and intellectual development. In these situations, teachers may recommend experiences and resources outside of school or design homework experiences that increase access to meaningful and productive learning experiences.

Interpreting and Translating Knowledge for Practice

The teaching cycle represented in Figure 2 is an *executive convention* that presents a way of understanding the overarching actions in the teaching process. This cycle is pivotal in interpreting and translating knowledge for practice. This cycle is based on a constructivist theoretical perspective and is at the core of the perspective on teaching as an interpretive practice.

Figure 2 The Teaching Cycle



Teaching is a continuous cycle using academic knowledge and knowledge from practice for planning instruction and students' responses to learning experiences for improving outcomes.

Teaching as interpretive practice

Applying academic knowledge to practice in the conceptualization of *teaching as an interpretive practice or process* requires that candidates have access to: (a) a stable and trustworthy knowledge base for teaching, (b) knowledge from coursework that is applicable to practice, (c) clinical experiences that provide opportunities for the observation and application of academic knowledge to practice, and (d) learning from practice how to adapt learning experiences for differences among students. Developing high levels of teaching competence through the application of academic knowledge to practice requires experiences embedded in a sound theoretical perspective on learning to teach, epistemic practices that foster the habits of mind associated with effective teaching, and appropriate guidance and feedback on progress towards competent teaching.

Learning teaching as an interpretive practice

An effective approach for consistently preparing competent teachers requires a sound theoretical perspective that presents a clear conceptualization of teaching that includes an explanation of the teaching process, and epistemic practices for internalizing habits of mind and effective teaching practices. The conceptualization of teaching can be applied in a coherent approach for learning to teach where epistemic practices can be integrated across courses and clinical experiences. In this type of theoretical perspective, the conceptualization of teaching and epistemic practices provides opportunities for evaluating the implementation of the approach and the trustworthiness of the academic knowledge base for teaching provided in courses and clinical experiences.

Learning teaching as an interpretive practice involves a constructivist theoretical perspective where candidates engage in focused inquiry, directed observation, and guided practice. The focused inquiry engages candidates in the study of conceptualizations from academic theory and research presented as declarative and procedural knowledge. Directed observations provide opportunities for documenting and examining academic knowledge in practice and students' responses to learning experiences and supports the development of habits of mind in constructing knowledge of practice. Guided practice provides opportunities for candidates to begin learning to apply academic knowledge to practice and learning from practice how to adapt learning experiences for differences among students. Hollins & Warner (2021a) define teaching as an interpretive practice as:

An interpretive process that involves deep knowledge and continuous observation, analysis, and responsiveness to the interrelationship among learner characteristics, learning, subject matter, pedagogy, and learning outcomes. Further, the design of teacher preparation programs is responsive to existing and new knowledge in the field, local and national needs, and state and national standards for the teaching profession and for teacher preparation. (p. xi)

Learning teaching as an interpretive practice is intended to develop specific understandings of professional practice. Hollins and Warner (2021b) describe the outcome for learning teaching as an interpretive practice where:

Candidates develop the insight and flexibility for adapting teaching practices for students with different needs and those from diverse cultural and experiential backgrounds, and changes in curriculum standards and district mandates. Program graduates' knowledge and skills are valued by administrators and colleagues. (p. 29)

The need for the development of these specific understandings and practices is evident in discrepancies in the learning outcomes for underserved students in public schools in the United States.

Sustaining Teaching as a Profession

Academic culture of practice

In an academic culture of practice teachers and teacher educators rely on *academic knowledge for practice* that has been generated through research on practice and knowledge from practice based on observation and documentation. Academic knowledge for practice is translated into protocols, practices, and procedures; then, tested and validated. The conditions for the application and limitations of knowledge for practice are made explicit.

Professional protocols refer to formats or structures for aspects of the profession that form the basis for consistency, order, and unanimity. Examples of practices that require specific protocols include planning, documentation, observation, and assessment. An example of a protocol for planning includes a class profile based on individual student inventories, learning goals, an approach with embedded epistemic practices, aggregate learning experiences, and formative and summative assessments (HOLLINS, 2019). The components of this protocol are interrelated and interdependent. This increases the transparency of teaching for observation by candidates and researchers. Another example of a professional protocol is one for documentation related to teaching practices that includes notations on successes, challenges, adjustments during enactment of learning experiences, and any additional adjustments needed. This type of documentation reveals which students struggled with what and how. This data can be used by researchers in determining the strengths and weaknesses in teaching practices and identifying interventions and alternatives. These two examples illustrate the importance of professional protocols for the continuous improvement of practice across contexts and for students with different needs. Professional practice requires that specific protocols are

known and consistently followed by all trained practitioners.

A teaching procedure is an aspect of a teaching approach characterized by an interconnected sequence of actions that engage students in a learning cycle or process with specifically intended outcomes designed to support increasingly complex subsequent learning. An approach for teaching is a theoretically based conceptualization for facilitating learning academic skills or subject matter. A teaching procedure is used to introduce or facilitate learning subject matter, concepts, principles, or skills that are part of a larger category of disciplinary knowledge or practices.

Teaching practices are the arrangements and conditions for learning and student development characterized by coherence and continuity in the use of approaches, protocols, and procedures. Teaching practices incorporate core academic knowledge and knowledge for practice.

The core academic knowledge and knowledge *from* practice includes knowledge of students, pedagogy, and subject matter, and the interdependence of these elements for planning learning experiences that meet specific learning outcomes. Research on practice addresses these three factors and develops and validates the efficacy of specific protocols, practices, and procedures. Knowledge from practice is focused on the observation and documentation of students' responses to learning experiences and the extent to which learning expectations are met and adjustments needed for specific individuals and groups when using validated approaches.

Knowledge from practice

Knowledge constructed from practice is essential in the interpretive process required for facilitating student learning. In this interpretive process, teachers make careful observations and document students' responses to learning experiences as the basis for making appropriate adjustments to facilitate deeper learning

and for meeting expected learning outcomes. Professional knowledge requires understanding what evidence to collect in a specific situation to determine the approach needed for achieving the expected outcomes. This type of academic culture of practice requires a knowledge base and teacher preparation with clinical experiences that address central questions related to academic knowledge and interpretive practice. For example,

- (α) What academic knowledge about child and adolescent development and what experiential knowledge of individuals and groups are required for framing the curriculum and planning learning experiences to meet expected learning outcomes?
- (β) What knowledge of a specific discipline is required for supporting students in developing cognitive structures for processing new information and retrieving information stored in memory?
- (χ) What knowledge of pedagogy is required for designing learning experiences that support students in developing powerful cognitive structures.
- (δ) What is the dynamic interaction among knowledge of learners, pedagogy, and subject matter that supports the development of powerful cognitive structures and deep academic and experiential knowledge?

Research on practice

Strategically focused research on practice aims to identify and address issues that influence the quality of teaching practices and students' developmental outcomes. This type of research requires attention to the social context in the classroom, the framing of the curriculum, the designing and sequencing of learning experiences, and students' responses to the classroom context. Essential aspects of data for research on practice include the following:

1. Teachers’ documentation of teaching practices and observations of students’ responses to classroom experiences.
2. Researchers’ observations and documentation of teaching practices and students’ responses to classroom experiences.
3. Researchers’ interviews with teachers to determine their thinking about their planning, observations, and documentation.
4. Researchers’ interviews with students to understand their responses to classroom experiences.
5. Researchers’ development of testable interventions including practices, protocols, and procedures to address specific challenges indicated in the research.

Developing an academic culture of practice that supports continuous improvement begins with preservice teacher preparation. Hollins and Warner (2021b, p. 29) present a protocol for the evaluation of clinical experiences in preservice teacher preparation that includes the application of academic knowledge from coursework to practice and learning from practice how to adapt and contextualize academic knowledge for students with different

needs and with diverse cultural and experiential backgrounds. This conceptualization requires that academic knowledge presented in courses is valid and reliable and can be observed, analyzed, and applied in classrooms, schools, and communities. Course assignments include observation, documentation, analysis, and application of academic knowledge from coursework to practice in clinical experiences. In this process, candidates develop the habits of mind necessary for participating in an academic culture of practice for teaching.

Systemic practices for school services.

In this conceptualization, teaching and teacher preparation are parts of an academically based education profession. The practice of an academically based education profession requires that *all services* provided under the authority of state accredited P-12 schools, school districts, and teacher preparation programs apply the best available theory, research, evidence from practice, and knowledge of participants. Developing academically based professional practices requires planning, documentation, and assessment.

Box 1: Systemic Practices for School Services

ATTRIBUTES	REQUIREMENTS
Planning	All proposed education services or changes in services are presented in a plan with the supporting knowledge base including the theory, research, evidence from practice, and knowledge of participants. All plans include goals, objectives or indicators, strategies, and measures of outcomes.
Documentation	Initial documentation of readiness for participation (prerequisite knowledge and skills) includes surveys, interviews, testing, or strategic observation. Subsequent documentation includes evidence of participants’ accomplishments, challenges, and development.
Assessment	Evidence of accomplishments or growth from starting point to end of participation, including progress in the application of new knowledge or skill to practice.

Planning, documentation, and assessment constitute a dynamic cycle that is essential for improving teaching, learning, and other academically based professional education services.

Academically based school practice requires that all proposed education services or consequential changes in services are presented in a plan that includes the theory, research, evidence from practice, and knowledge of participants (see Box 1). Education services include classroom practices, school and district policies, after school programs, and external support services. Evidence from practice and knowledge of participants require documentation and the use of specific approaches and tools for data collection. For example, changes in an aspect of the curriculum or supporting material such as a textbook series for teaching reading require evidence for the potential benefit of the change based on specific knowledge of the past performance of students and researched evidence on the effectiveness of the new approach or material for improving student performance. All plans are determined to be appropriate for the developmental needs of participants based on practitioners' documentation and observations of practice and students' responses to their academic and social experiences. Each education practitioner is responsible for the routine documentation of professional practices, including strategies and outcomes for individuals and groups served.

Purposeful and consistent documentation informs all aspects of professional education practice. For example, knowledge of students is essential for framing the curriculum, selecting instructional materials, and designing learning experiences. Documented evidence for knowledge of students can be gleaned from at least four sources. First, academic knowledge of child and adolescent growth and development based on the best available theory, research, and evidence from practice provides a general framework for understanding students. Second, individual student inventories and class profiles provide insight into students' cultural and experiential back-

grounds, and commonalities and differences among students, that support framing the curriculum and selecting instructional materials (HOLLINS, 2019). Third, evidence from the preassessment of readiness for learning new subject matter or skills determines mastery of prerequisite knowledge and skills. This type of preassessment enables the teacher to provide learning experiences that correct misinformation, gaps, and deficits in knowledge and skills that thwart learning new knowledge and skills. Fourth, the documentation of professional practices and observations of students' responses provide evidence for determining the effectiveness of specific approaches and adjustments required for individuals and groups with specific needs, challenges, or concerns.

In addition to indicating readiness and progress towards achieving specific objectives or outcomes, assessments provide documentation for the application of an approach under specific conditions and indicate the *effectiveness, limitations, and risks* for different individuals and groups of participants. The evidence from assessments provides information for adjusting learning experiences to improve learning outcomes for individuals and groups with different needs. For example, detailed analysis of documentation and assessments for individuals and groups of elementary students performing two or more years below grade level in reading or mathematics at 6th grade can reveal patterns in their performance associated with prior academic experiences across grade levels, specific aspects of the curriculum sequence, instructional approaches, learning experiences, or instructional materials. This type of detailed analysis of documentation and assessment provides opportunities for developing supplementary practices to ensure that students meet grade level expectations without remediation, as well as opportunities for developing

effective interventions for students who have not met grade level expectations.

Comprehensive assessments combine evidence from multiple sources to determine the effectiveness, limitations, and risks as well as the interactions, outcomes, and impact of developmental sequences that are academic, social, and psychological situated in different contexts, under different conditions, and with different populations over time. For example, a comprehensive assessment of literacy development in grades K-4 including evidence for approach, materials, individuals with different needs, and different groups of students in different locations could provide information for alleviating disparities in learning outcomes. Similarly, a comprehensive examination of the conceptual organization in the curriculum across the discipline in mathematics and instructional approaches in secondary schools could provide the knowledge needed for reducing the number of entering college freshmen needing remediation in mathematics. Such comprehensive assessments of educational practices provide opportunities for adjusting and expanding the shared knowledge base for all education services and improving collective and long-term outcomes and impact.

Regulating the Quality of Teacher Preparation

Multiple agencies and organizations regulate, influence regulations, or set standards for preservice teacher preparation, including state departments of education, national accrediting agencies, the United States Department of Education, professional organizations, other stakeholder groups such as the Council of Chief State School Officers' Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), and individuals such as Charlotte Danielson's Framework for

Teaching. Each of these entities contribute to the knowledge base for teaching and teacher preparation. However, in the present context of professional education practice, each of these entities contributes to the fragmentation of the profession. For example, some teacher preparation programs are accredited by the state department of education alone or through agreement with a national accreditation agency, others are accredited by one or the other national accreditation agency. Some programs apply state standards, some apply the Danielson framework while others apply the INTASC standards. These variations in accreditation and standards contribute to inconsistencies in the knowledge base for teaching and teacher preparation. Further, instantiating the knowledge base for teaching and teacher preparation in different program accreditation requirements and various standards increases the complexity in the challenges for improving teaching effectiveness and learning outcomes for different populations of students in P-12 schools.

Regulating the quality of teacher preparation requires identifying attributes, quality indicators, and sources of evidence for establishing the *conceptual integrity* of teaching practices and teacher preparation. Conceptual integrity refers to the strength of the interrelatedness of the parts that include (a) trustworthiness of the academic knowledge base for teaching and teacher preparation; (b) the consistent application of academic knowledge to practice in clinical experiences and in regular classroom instruction; and (c) documentation and data collection that provide evidence of outcomes and impact, and support opportunities for adjusting and expanding the academic knowledge base, improving teaching practices and learning outcomes (see Box 2).

Box 2: Essential Factors for Regulating Teacher Preparation Quality

ATTRIBUTES	QUALITY INDICATORS	SOURCES OF EVIDENCE
Trustworthiness of the academic knowledge base	Academic knowledge from coursework can be observed, analyzed, or applied to practice in classrooms, schools, or communities. Academic knowledge for teaching can be adapted and contextualized for students with different needs and with diverse cultural and experiential backgrounds. Academic knowledge applied to practice generates the expected outcomes.	Candidates’ learning experiences and assignments from course syllabi; journals, and other notes kept by candidates related to their clinical experiences; mentor teacher preparation syllabi; and mentor teachers’ documentation.
Consistency in outcomes and impact	Candidates develop the insight and flexibility for adapting teaching practices for students with different needs and from diverse cultural and experiential backgrounds, and changes in curriculum standards and district mandates. Students regularly meet expectations for grade level and subject matter or the minimum of one year’s growth for one year’s instruction in academic subjects. Program graduates’ knowledge and skills are valued by administrators and colleagues.	Documentation by mentors and supervisors during observations of clinical experiences; documentation in candidates’ notations; summative assessments, including performance and licensure assessments; multi-year follow-up with program graduates; P- 12 student learning outcomes; and feedback from administrators and colleagues.
Data collection for monitoring and improving practices, outcomes, and impact	Data collection provides evidence for the trustworthiness of the knowledge base for teaching and teacher preparation and/or evidence identifying areas for improvement. Data collection provides evidence for the outcomes of previous changes in the knowledge base or the preparation program, including clinical experiences.	Description and explanation of the approach to data collection, including triangulation across data sources, findings, and examples of the instruments used.

Adapted from: Hollins and Warner (2021b).

The attributes, quality indicators, and sources of evidence that establish conceptual integrity are interdependent elements for determining teacher preparation quality regardless of the accreditation agency or standards used for program design. Using *conceptual integrity* as the touchstone or benchmark in regulating teacher preparation quality holds potential for increasing consistency in the academic knowledge base, practices, and procedures across programs and for decreasing

disparities in learning outcomes for different populations of students.

Continuous Improvement of Practice

The continuous improvement of practices in teaching and teacher preparation is complex. New knowledge from research requires specific conditions for application to practice. First, applying new knowledge from *research*

to practice requires translation for practice into protocols and/or procedures that can be tested and validated, and making the conditions and limitations for use explicit. Second, the preparation of faculty, practitioners, and candidates, including the consistent implementation of new practices, protocols, and procedures for teaching and teacher preparation requires developing an *academic culture of practice* (BAMBRICK-SANTOYO, 2012). Third, the dissemination of *new knowledge for practice* requires identifying or developing trusted publication sources and other venues easily accessible for all professional practitioners, scholars, researchers, and teacher educators (WILLIAMS, 2016).

Transforming Public Schools

Many countries with multi-cultural, multi-lingual populations and with social class stratification experience challenges in providing equitable learning outcomes for children and youth from low-income and diverse experiential backgrounds (ABADZI, 2008). In many instances, underserved students are from ethnic minority groups. Over the past several decades scholars have crafted many different explanations for this phenomenon. For example, some scholars have identified the correlation between family income and academic learning outcomes as explanatory (PAYNE, 2005; BREGER, 2017). Other scholars argue that when curriculum framing and learning experiences are directly related to what learners know and have experienced, traditionally underserved students' academic performance improves (HOLLINS, 2015; 2019). These explanations for students' academic performance have influenced changes in the knowledge base for teaching. However, these changes have not resulted in adjustments in teaching practices and procedures powerful enough to consistently eliminate the persistent disparities in learning outcomes.

The Present Context of Schooling in the United States

Discrepancies in the shared academic knowledge base and the absence of a systematic approach to learning from practice are evident in student underperformance and the disparities in learning outcomes across schools, school districts, states, and clearly identifiable groups. For example, based on the United States National Center for Educational Statistics (NCES) in 2019 before the COVID-19 pandemic, at 8th grade, 34% of students performed at proficient in mathematics and reading. The academic performance of African American and Hispanic students was well below the national percentages. In reading at 8th grade, 7% of African American students and 20% of Hispanic students performed at or above proficient. In mathematics at 8th grade, 15% of African American students and 22% of Hispanic students performed at or above proficient.

The claim that learning challenges are entirely located in the life conditions of ethnic minority students is contradicted by inconsistencies in the academic performance and learning outcomes for traditionally underserved students across schools, school districts, and in different states within the United States. The wide variation in the performance across the participating Trial Urban District Assessment (TUDA) districts as represented in the National Assessment of Educational Progress (NAEP) data is one indication that life conditions of ethnic minority students may not be an accurate predictor of learning outcomes. In 2019, three TUDA districts serving more than 75% ethnic minority students with a range of 38-59% of students eligible for free or reduced-price lunch (FRP) matched or exceeded the national percentage of students performing at proficient or above in reading at the 8th grade. Further, there was a notable variation in student performance among districts with similar demographics. For example, Miami-Dade school district with

94% ethnic minority students and 55% FRP had 32% of students perform at proficient or above. Houston school district with 90% ethnic minority students and 59% FRP had 18% of students perform at proficient or above. These data indicate that ethnic minority groups and social class status do not fully explain students' academic performance in school. Payne and Ortiz (2017) point out that:

[...] acknowledging the profound influence of family and neighborhood ... on the development of children does not necessarily tell us much about the power of schools to counter problems generated elsewhere. Stressing the *typical* causes of failure does little to help us think about what schools *could* do. Much of this narrative is built around the fallacy of conflating correlations with causation and causation with change, overlooking the fact that a pattern that has been caused by one thing may be changed by another (p. 35, emphasis added).

Resolving this situation requires strategically focused research on practice, developing an academic culture of practice in teacher preparation and professional practice, and learning in and from practice how to adjust learning experiences to accommodate differences among students.

Changing the Present Context for Schooling in the United States

Changing the present context for teaching and student development requires an academic culture of practice grounded in sound theory, research, and continuous documentation and analysis of students' progress relative to specific experiences. This requires that school and district policies take into consideration expectations for student development in specific areas. For example, school district policies on student behavior need to take into consideration affordances, guidance, and constraints in relationship to developmental outcomes that are academic, social, and psychological, short-

term and long-term benefits and consequences for different subgroups within and outside of school. Similarly, changes in the curriculum, instructional approaches, and textbooks take into consideration detailed evidence on strengths and weaknesses in facilitating specific expected learning outcomes for different subgroups of students.

Developing an academic culture of practice for teaching requires a transformative approach that is academic, cognitive, and social (BAMBRICK-SANTOYO, 2012). This approach requires grounding in sound research and theory and providing opportunities for participants to think deeply about their teaching practices while documenting students' responses to learning experiences and engaging in meaningful and productive dialogue with colleagues. Hollins (2012) used a process referred to as *structured dialogue* to support teachers in developing shared knowledge, practices, and procedures for improving literacy learning for children in grades K-4 in an urban school setting. Hollins (2012) describes the approach in the following statement:

The approach in this project was based on sociocultural and situated perspectives on teacher learning and was designed to transform an active process of social discourse and relationships among teachers, and to provide organic mediation for disrupting and reconstructing *knowledge in practice*. The approach consisted of three parts—structured dialogue, an organizational structure, and the documentation of practice. (HOLLINS, 2012, p. 24)

This approach to reconstructing knowledge in practice proved effective and sustainable for seven years after the research project ended. After seven years of students meeting high expectations in literacy learning, teachers abandoned structured dialogue and the documentation of teaching practices. Gradually, teachers returned to their earlier practices with most of their students failing to meet grade level expectations (HOLLINS, unpublished paper). It is important to point out that consistent documentation is a characteristic

of many other professions and occupations; however, it is not consistently found in teaching practices.

The documentation of practices and students' responses is especially important for the continuous improvement of practice for individual teachers and for research that improves the profession through advancing shared knowledge, practices, and procedures. The documentation of practice can help practitioners and researchers identify and locate specific problems of practice and develop effective interventions.

Failure to document teaching practices and students' responses or to analyze the alignment of curriculum framing and learning experiences with records for students' knowledge, experiences, and values can lead to unsubstantiated and easily contradicted explanations for students' academic underperformance and result in the development of ineffective interventions. Accurately locating the challenges and developing productive practices for achieving the expected grade level and subject matter learning outcomes for underserved students is pivotal.

Historically, many scholars and researchers have located these challenges in students' life conditions such as family income, parent education level, and literacy learning opportunities in the home. A wide range of interventions have been developed to address these life conditions including early preschool education, special instructional interventions, emotional and social development support, language learning support, and special focus schools. The effectiveness of these efforts has been limited and inconsistent.

Conclusion

This discussion has focused on developing and sustaining teaching as a profession and transforming teaching practices in public schools. The primary challenge for teacher preparation is developing a trustworthy academic knowledge base and teaching practices

and protocols that will prepare teachers whose students consistently meet grade level and subject matter expectations, including students from diverse cultural and experiential backgrounds and with different needs. Meeting this challenge requires that academic knowledge from coursework can be observed, analyzed, and applied to practice; and that candidates are provided opportunities and guidance for the application of academic knowledge to practice, and learning from practice how to adjust learning experiences for differences among students.

Sustaining the teaching profession requires developing an academic culture of practice, establishing executive conventions for professional education practice, and regulating the quality of teacher preparation based on conceptual integrity. Executive conventions based on conceptual integrity provide a construct for understanding, developing, and evaluating approaches to professional practice in teaching, teacher preparation, and school services. The executive conventions presented in this discussion are interrelated across contexts and purpose in supporting the application of academic knowledge to practice. This provides opportunities for the continuous improvement of practice and outcomes through research on practice and summative and comprehensive assessment of approaches to practice.

REFERENCES

- ABADI, H. A.; AYENTIMI, D. T.; COETZER, A. The meaning and essential nature of a profession: A multi-perspective approach. **Labor and Industry: A journal of the social and economic relations of work**, v. 30, n. 1, p. 85-96, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10301763.2020.1723784>
- ABADZI, H. Efficient learning for the poor: New insights into literacy acquisition for children. **International Review of Education**, v. 54, n. 5/6, p. 581-604, 2008.
- BAMBRICK-SANTOYO, P. Perfecting practice. **The Phi Delta Kappan**, v. 94, n. 1, p. 70-71, 2012.
- BREGER, L. Poverty and student achievement in

Chicago public schools. **The American Economist**, v. 62, n. 2, p. 206-216, 2017.

COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS **InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0**. 2013. Washington, DC: Author. Available at: <https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10> Access date: Dec. 22nd, 2019.

DANIELSON, C. **Framework for teaching evaluation instrument**. 2013. Danielson Group. Available at: <https://danielsongroup.org/resources/framework-for-teaching-evaluation-instrument/> Access date: Feb. 21st, 2022.

HOLLINS, E. R. **Learning to teach in urban schools: The transition from preparation to practice**. New York: Routledge, 2012.

Hollins, E. R. (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning* (3rd edition). New York: Routledge.

HOLLINS, E. R. **Teaching to transform urban schools and communities: Powerful pedagogy in practice**. New York: Routledge, 2019.

HOLLINS, E. R.; WARNER, C. K. **Rethinking teacher preparation program design**. New York: Routledge, 2021a.

HOLLINS, E. R.; WARNER, C. K. **Evaluating the clinical component of teacher preparation programs**. National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. Washington, D. C.: National Academy of Education, 2021b.

MORRIS, P. M. Reinterpreting Abraham Flexner's speech, "Is social work a profession?": Its meaning and influence on the field's early professional development. **Social Work Review**, v. 82, n. 1, p. 29-60, 2008.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. **The Nation's Report Card**: 2019 mathe-

tics and reading assessment. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, 2019a.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. **The Nation's Report Card**: 2019 Trial Urban School Districts' mathematics and reading assessment. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, 2019b.

PALUMBO, A.; KRAMER-VIDA, L. An academic curriculum will close the academic achievement gap. **The Clearing House**, v. 85, n. 3, p. 117-121, 2012.

PARSONS, S. A.; DODMAN, S. L.; BURROWBRIDGE, S. C. Broadening the view of differentiated instruction. **The Phi Delta Kappan**, v. 95, n. 1, p. 38-42, 2013.

PAYNE, C. M.; ORTIZ, C. M. Doing the impossible: The limits of schooling, the power of poverty. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 673, p. 32-59, 2017.

PAYNE, R. K. A framework for understanding poverty. 4. ed. Hyland, Texas: aha! Process, 2005.

ROBERTS, S. L. Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. **Social Studies Research and Practice**, v. 9, n. 1, p. 119-128, 2014.

Rogoff, B.; Wertsch, J. V. **Children's learning in the "Zone of Proximal Development"**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

SAMUELS, S. J. The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, v. 50, n. 5, p. 376-381, 1997.

WILLIAMS, J. H. Grand Challenges for Social Work: Research, Practice, and Education. **Social Work Research**, v. 40, n. 2, p. 67-70, Jun. 2016.

Recebido em: 15/01/2023
Aprovado em: 26/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

COMUNIDADE INVESTIGATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

*Maria da Graça Nicoletti Mizukami**
Universidade Presbiteriana Mackenzie
<https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>

*Marcia Tostes Costa da Silva***
Escola Municipal de Educação Infantil
<https://orcid.org/0000-0003-1120-049X>

*Maria de Fátima Ramos de Andrade****
Universidade Presbiteriana Mackenzie
<https://orcid.org/0000-0003-4945-8752>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa da rede pública traduzem a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) em práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica de natureza qualitativa. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: entrevista com roteiro semiestruturado, observação e análise de documentos. Participaram do estudo duas professoras e uma diretora da rede pública municipal de Educação Infantil de Barueri – SP. Por comunidade investigativa, entende-se contextos nos quais professores constroem conhecimentos sobre as próprias práticas, dialogando com teorias. Os dados evidenciam a importância dos processos de construção da base de conhecimento para o ensino com especial destaque para o protagonismo de cada participante na construção de conhecimento pedagógico de conteúdo que materializa a BNCC. A pesquisa indica a importância da formação continuada no local de trabalho.

Palavras-chave: comunidade investigativa; aprendizagem docente; desenvolvimento profissional de professores.

ABSTRACT

INVESTIGATIVE COMMUNITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

The aim of this article is to analyze how early childhood education teachers from a public research community translate the Common National Curriculum

* Doutorado em Ciências Humanas (PUC/RJ) Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP. E-mail: gramizuka@gmail.com

** Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (UPM). Professora da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. João Fernandes-Barueri-SP. E-mail: tostes.silva@gmail.com

*** Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP. E-mail: mfrda@uol.com.br

Base of Early Childhood Education (BNCC) into pedagogical practices. This is a descriptive-analytical research of qualitative nature. As research instruments were used: interview with semi-structured script, observation and analysis of documents. Two teachers and a director of the municipal public network of Early Childhood Education of Barueri - SP participated in the study. An investigative community means contexts in which teachers construct knowledge about their own practices, dialoguing with theories. The data show the importance of the processes of construction of the knowledge base for teaching with special emphasis on the role of each participant in the construction of pedagogical knowledge of content that materializes the BNCC. The research indicates the importance of continuing education in the workplace.

Keywords: investigative community; teacher learning; professional development of teachers.

RESUMEN

COMUNIDAD INVESTIGADORA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

El objetivo de este artículo es analizar cómo los maestros de educación infantil de una comunidad pública de investigación traducen la Base Curricular Nacional Común de Educación de la Primera Infancia (BNCC) en prácticas pedagógicas. Se trata de una investigación descriptiva-analítica de carácter cualitativo. Como instrumentos de investigación se utilizaron: entrevista con guión semiestructurado, observación y análisis de documentos. Dos docentes y un director de la red pública municipal de Educación Infantil de Barueri - SP participaron del estudio. Una comunidad de investigación significa contextos en los que los maestros construyen conocimiento sobre sus propias prácticas, dialogando con teorías. Los datos muestran la importancia de los procesos de construcción de la base de conocimiento para la enseñanza con especial énfasis en el papel de cada participante en la construcción del conocimiento pedagógico de contenidos que materializa el BNCC. La investigación indica la importancia de la educación continua en el lugar de trabajo.

Palabras clave: comunidad investigadora; aprendizaje del profesorado; desarrollo profesional de los docentes.

Introdução¹

O objetivo deste artigo é analisar como professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa da rede pública traduzem a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) em práticas pedagógicas. A

pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Barueri, na zona oeste da região metropolitana de São Paulo, durante o período de 2018 a 2020. Analisamos aqui o trabalho pedagógico de duas professoras e de uma diretora.

Para discussão e análise, focamos no modelo de formação proposto pela diretora da escola, que se caracteriza pelo desenvolvimento pro-

¹ A pesquisa foi submetida à plataforma Brasil, seguindo todos os procedimentos de sigilo, preenchimento e postagem de documentos exigidos pela plataforma, além do cuidado no trato com os participantes da pesquisa. O CAAE do projeto é CAAE 18126919.4.0000.0084.

fissional dos professores, concretizado durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo. (HTPCs) e vinculado ao chão da escola. Assim, serão apresentados recortes de um projeto desenvolvido pelas professoras, com o intuito de analisar o ressoar dos estudos realizados nos HTPCs, e como essas professoras traduziram os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC em práticas pedagógicas atingíveis às suas crianças.

Assim, intenta-se dar centralidade as práticas docentes de autoria, nas quais o professor é compreendido como pessoa competente, autônoma e criativa. Ressalta-se que professores com larga experiência na educação, pesquisadores e apoiados em sua formação contínua podem encontrar formas de trabalho que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento de suas crianças a despeito do programa educacional, seja ele local ou nacional.

Trilhando o Caminho Metodológico

Esta pesquisa se configura como um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Os instrumentos utilizados neste estudo foram as entrevistas, realizadas com as companheiras de pesquisa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019)², as observações feitas nos encontros de HTPCs e os portfólios tanto das professoras quanto da diretora. Segundo estes autores, no campo da docência são as boas escolhas teóricas que iluminam a reflexão e a prática, a seleção de colegas comprometidas com o trabalho para dialogar a fim de melhorar a performance docente e, principalmente, a opção em tomar as crianças como companheiras essenciais para a orientação da prática docente.

2 Palestra proferida em roda de conversa por Júlia Oliveira - Formosinho e João Formosinho ambos da Universidade Católica Portuguesa, no VIII Congresso Paulista de Educação Infantil e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil: Educação como prática de liberdade! Na FE-USP, Faculdade de Educação - São Paulo (USP), em abril de 2019.

A diretora, além do curso de Magistério, tem licenciatura em Letras e Pedagogia. Atuou três anos no Ensino Médio ministrando aulas de Língua Portuguesa e quatorze anos na Educação Infantil como professora de pré-escola, na rede municipal de Barueri. Nos últimos quinze anos, exerceu a função de diretora na Educação Infantil. Para garantir o anonimato das professoras participantes, identificamos as mesmas como “X” e “Y”.

As professoras X e Y atuam na mesma escola de Educação Infantil e lecionam no período da manhã com uma sala fixa, com jornada de trabalho integral (com carga horária complementada no período da tarde), com crianças na faixa etária de cinco anos (pré-escolar II).

A professora X tem vinte e sete anos de experiência da docência, sempre atuou na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, em salas de pré-escola. Com formação secundária em Magistério e Graduação em Pedagogia.

A professora Y possui vinte e sete anos de atuação na docência, todos na Educação Infantil, na Rede Pública de Ensino e com crianças em idade pré-escolar. Ela possui formação secundária em Magistério e é graduada em Ciências Sociais.

A escola de Educação Infantil que investigamos possui mil e duzentas crianças, com vinte e uma salas, tanto no período matutino quanto no período vespertino, compondo um total de quarenta e duas salas com uma média de até trinta e quatro crianças em cada uma delas. São quarenta e duas professoras, todas concursadas pela Secretaria Municipal de Barueri.

A escola apresenta uma atmosfera de bem-estar e acolhimento refletida em seus espaços que demonstram respeito e valorização às crianças e às suas produções. Um destes espaços são os quintais, além de serem locais prediletos de todas as crianças são cenários inspiradores e detentores de recursos para o desencadear de projetos das salas. A explicação está no fato de os quintais serem áreas verdes com muitas plantas, árvores, gramas, chãos de terra com troncos, madeiras, folhas e outros

elementos que quando encontrados pelas crianças, tornam-se verdadeiros tesouros, que são recolhidos e rendem grandes e valiosíssimas criações e brincadeiras.

Fundamentação Teórica: Definindo Conceitos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento obrigatório que estipula as aprendizagens que todos os estudantes em território brasileiro devem adquirir ao longo da Educação Básica. Esta determinação visa garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Entendemos, defendemos e teorizamos que a formação do professor deva ocorrer no chão da escola, porque confiamos em uma formação que beneficie não só o docente, mas também com o foco principal na criança e na realização de mudanças importantes na escola para a concretização de processos educativos. Esse modelo de formação se insere no conceito de desenvolvimento profissional dos professores, corroborado com os pensamentos dos autores a seguir.

Marcelo García (2009, p. 10):

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 226):

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Para ambos os autores, o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da vida, considera-se a dimensão individual e coletiva, nesse, insere-se o professor como uma

pessoa singular, constituída por suas histórias de vida, crenças, interações sociais, emoções, conhecimentos e tantos outros tecidos que compõem o profissional da docência.

A escola é o espaço privilegiado para a ocorrência do desenvolvimento profissional dos professores porque pode possibilitar a construção de uma “cultura de colaboração” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141) entre os professores, rompendo com a cultura comum do individualismo docente. Esta cultura de colaboração entre os professores pode ocorrer na escola em diferentes espaços e momentos, tais como: em conversas na sala dos professores, nos intervalos ou Horário de Trabalho Individual (HTI), nas parcerias deliberadas pelos colegas para assistir e analisar as aulas uns dos outros etc. Esta colaboração (instituída ou espontânea), também pode ocorrer em momentos de formações oficiais ocorridos na escola - o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

As variadas trocas entre os pares e o trabalho coletivo cumprem, ainda, com a função essencial de fortalecimento da profissão por meio de uma construção de uma consciência crítica e reflexiva de classe e do engajamento em lutas que visem o aprimoramento, reconhecimento e melhores condições de trabalho aos professores, em todos os âmbitos do ofício. Estes elementos são necessários para compor o desenvolvimento dos professores, que deve acontecer no cotidiano escolar, como afirmam Lima e Gomes (2002, p. 181):

os professores necessitam comprovar que as situações concretas que enfrentam em seu cotidiano não estão longe daquelas situações vividas pelos seus parceiros de trabalho. As condições objetivas de vida e de trabalho, as competências e/ou incompetências de sua formação construídas e reconstruídas no exercício do ofício docente, fazem parte de uma teia social e humana. É preciso compreender essa teia, ressignificando esse contexto, juntando os esforços de uma categoria, sem, no entanto, perder o horizonte da luta e nem o real concreto em que estamos inseridos.

Nesse contexto, Grigoli *et al.* (2010), referendados pelos estudos de Hargreaves e Fullan (2000), agregam valor à formação no ambiente escolar, ao propor que a escola é uma organização “aprendente” (GRIGOLI *et al.*, 2010, p. 240), quer dizer, à medida que os professores desenvolvem, a escola também se desenvolve.

Bolívar (1997) concorda com o princípio da escola ser local de aprendizado, pois ela aprende a partir da sua memória e da sua história enquanto instituição e, relação ao professor, o contexto e as relações de trabalho proporcionam elementos de aprendizagem. Segundo o autor, a escola adquire o status de aprendente quando o processo de melhoramento torna-se uma meta permanente da instituição.

Na defesa da escola como solo fértil ao desenvolvimento profissional dos professores, Oliveira-Formosinho (2009, p. 268) afirmam que:

a formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida.

Compreender o professor como pessoa completa e endereçar o seu desenvolvimento profissional para o chão da escola, coadunam com a ideia de considerar as escolas como comunidades investigativas. As comunidades investigativas se constituem em locais nos quais os professores desenvolvem postura investigativa, permanecem engajados a ela, são conhecedores da comunidade a qual exercem à docência e estão dispostos a discutir e a mudar a sua prática para melhorar a atuação e a educação das crianças.

O principal elemento que se caracteriza uma comunidade como investigativa é o que Cochran-Smith e Lytle (2015, p. 249) denominam de “*inquiry as stance*”, postura investigativa, referindo-se à posição que os professores adotam nesse local frente ao conhecimento e a à sua própria prática. Em comunidades in-

vestigativas, os docentes se inserem em uma pesquisa comum, como sendo um sentido para suas vidas e uma atitude coletiva, em resposta a novas demandas educacionais. Assim, para essas autoras “a ideia de postura investigativa enfatiza que a aprendizagem do professor para o próximo século precisa ser entendida não como um processo de realização individual, mas como um projeto coletivo de longo prazo inserido na agenda democrática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015, p. 296, tradução nossa).

Cochran-Smith e Lytle (2015) definem a postura investigativa como uma perspectiva intelectual, uma forma de dar sentido, de relacionar o trabalho diário de cada professor, ao trabalho de outros, assim como os contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos. Tal fato pressupõe o entrelaçamento do conhecimento de diferentes teorias e de propostas educacionais, resultando em uma compreensão mais aprofundada e mais abrangente do fenômeno educacional, do processo de ensino e de aprendizagem, de modo que o professor seja capaz de desenvolver habilidades para descrever objetiva e subjetivamente práticas pedagógicas em seus múltiplos determinantes e variáveis.

O Professor com postura investigativa está constantemente envolvido com o movimento teoria-prática e prática-teoria. Nesse sentido, as comunidades investigativas se constituem em importantes *locus* nos quais os professores possuem vozes e estas são ouvidas “em voz alta e articuladamente” (GOODSON, 2013, p. 67).

Segundo Cochran-Smith (2016), o que determina se uma comunidade é investigativa ou não, são as perguntas que seus próprios membros realizam a si próprios e não as que lhe são impostas; neste local, existe a presença constante do questionar pressupostos, hipóteses e práticas usuais ou universais, persegue-se a postura da sistematização e de cogitar outras possibilidades de escolhas (COCHRAN-SMITH, 2016 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016).

No entanto, para a ocorrência de uma formação centrada na escola urge a necessidade

da existência de uma “liderança instrucional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141) entre os professores na escola, que os motive, os direcione e os oriente para as mudanças e as renovações necessárias em suas práticas em sala de aula e nas práticas escolares. No caso do estudo em questão, essa liderança é assumida pela diretora da escola.

A liderança instrucional da diretora identifica-se com o novo perfil de gestor proposto por Lück (2000, p. 16):

um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Este novo perfil de gestão está em harmonia com o gestor inovador proposto por Amorim (2017), que o concebe como um líder que defende a educação e a escola como lugar estratégico para a construção de saberes diversificados, científicos e socialmente confirmados e necessários para o desenvolvimento humano. Acredita no trabalho de sua equipe, mantém-se motivado, gera canais de integração entre escola, sociedade e poder público e atua na formação contínua dos quadros de pessoal da escola, ampliando os espaços formativos do professor.

Ele concebe o professor como “uma fonte criadora de conhecimento e habilidades necessárias para a instrução [...]” (COHEN; BALL, 1999, p. 6 *apud* DARLING-HAMMOND, 2019, p. 2). Isto contrasta com a visão de que o professor é apenas um repositório de fatos e ideias, pois, além disso, este perfil de gestor enxerga o professor como um questionador de suas próprias imagens de infância; um incentivador da aprendizagem de cada criança e um aprendiz junto com ela; e um crítico constante de sua prática, que a confronta com a teoria e cria ambientes e situações desafiadoras para suas crianças (MOSS, 2011).

Pensar no professor nessas vertentes, remete-o a um profissional competente, conforme indicado por Darling-Hammond e Bransford (Prefácio, xxiii, 2019) ao apoiar-se em Lee Shulman “Aqueles que podem, fazem, e aqueles que entendem, ensinam”.

Para tanto, para tornar-se um professor bem-sucedido e bom, é fundamental ser detentor de conhecimento de como transformar o conteúdo considerando as finalidades do ensino, as metodologias a serem utilizadas, os tempos dedicados a cada temática, os materiais e os espaços utilizados para favorecer a aquisição de conhecimento e a construção de aprendizagens das crianças, estes componentes. Segundo Shulman (2014), esses componentes devem ser fornecidos no alicerce da formação docente, apoiados na base de conhecimento para o ensino.

A base de conhecimento para o ensino, segundo Shulman (2014, p. 200) é “um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição de responsabilidade coletiva e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”.

Ao ser considerado pelos estudiosos, como imperioso a existência de uma base de conhecimento para o ensino, Shulman (2014, p. 206) e sua equipe, dentre outros autores, postularam que essa base de conhecimento para o ensino deveria ser composta pelos seguintes elementos:

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Destes conhecimentos, para Shulman (2014, p. 207) o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) ganha primazia na base de conhecimento para o ensino porque:

identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendi-

mento 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.

Trata-se de um tipo de conhecimento sobre como ensinar algo que é construído por cada um dos professores em suas trajetórias profissionais, considerando diferentes componentes curriculares, áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino. Neste mesmo raciocínio, Berry, Depaepe e Driel (2016) apontam que o conhecimento pedagógico do conteúdo é percebido como um conhecimento profissional, construído pelo professor, é flexível e expansível a partir de suas experiências na formação inicial e em serviço. Ele está intimamente ligado ao contexto em que é aplicado e, portanto, não pode ser avaliado de modo normativo ou comparativo.

Na visão de Shulman (1987), o PCK refere-se ao modo como se elabora e apresenta o conteúdo para que seja compreendido pela criança, utilizando-se de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Inclui-se nele o entendimento do professor do que facilita e dificulta a aprendizagem das crianças em determinado tema, bem como suas concepções errôneas e como estas poderão afetar suas aprendizagens (ALMEIDA *et al.*, 2019). Para a ocorrência deste entendimento e conseqüentemente a ação docente, o PCK mobiliza, dentro da base de conhecimento para o ensino, uma série de ações denominadas “*processes of pedagogical reasoning and action*” (SHULMAN, 1987, p. 12) ou o processo de raciocínio e ação pedagógica. Esse processo de raciocínio e ação pedagógica refere-se a uma série de acontecimentos iniciados na prática pedagógica, cuja finalidade é dar condições para que o professor desenvolva conhecimentos pertinentes sobre como ensinar temas diferentes para crianças em contextos distintos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Shulman (1987) apresenta o processo de raciocínio e ação pedagógica como um ciclo constituído por seis elementos: “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões” (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016, p. 389). A compreensão está ligada à forma como o professor entende a matéria que ensina, um entendimento especializado (SHULMAN, 1987). A transformação é a maneira como o professor processa as ideias que ele compreende, para que possam ser ensinadas. A instrução envolve todas as características visíveis de ensino na aula (SHULMAN, 1987). Já a avaliação é o processo que ocorre durante e após a instrução, tanto por meio de verificações contínuas e informais de entendimento, existência de dúvidas ou erros dos alunos, quanto através de métodos mais sistemáticos e formais de avaliação (MIZUKAMI, 2004, p. 43). Importante salientar que na avaliação dentro do processo de raciocínio e ação pedagógica o foco não é o aluno, mas sim o desempenho do professor quanto aos objetivos estabelecidos para o ensino (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011). A reflexão é o processo que envolve a revisão e a análise crítica do desempenho na prática docente.

O objetivo é que, ao reconstruir e reencenar essa prática, seja possível capturar os eventos ocorridos, as emoções geradas e os aprendizados obtidos. A nova compreensão é conforme Marcon, Graça e Nascimento (2011, p. 267):

o momento em que o professor se dá conta de que, a partir de uma descentralização inicial gerada por dilemas ou situações-problema, conseguiu reestruturar sua base de conhecimento, seja reconstruindo os que a integravam ou construindo novos a partir daqueles

Tal tipo de conhecimento, para esses autores, depende das informações do contexto de ensino e aprendizagem que têm origem em diferentes momentos de reflexão. A reflexão-na-ação, cujo caráter é de diagnóstico, ocorre durante o ensino, na mente do professor, fruto de um subconsciente profundamente refinado de um conhecimento tácito que é deflagrado por

uma situação na ação presente (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; SCHÖN, 1997). Assim, essa utiliza os conhecimentos da base para examinar minuciosamente o contexto, separar as informações por categorias, selecionar as mais importantes que possam causar problemas ou dificuldades e definir prioridades.

Marcon, Graça e Nascimento (2011), ancorados nos estudos de Gimeno Sacristán (1995) e Grossman *et al.* (1989), apontam que ao obter essas informações, o conhecimento pedagógico do conteúdo seleciona a situação-problema mais importante e convoca da base de conhecimento todos os conhecimentos depositados que se relacionam com a situação de ensino e aprendizagem que demanda a questão. Neste momento, o conhecimento pedagógico do conteúdo provoca uma desestabilização na base de conhecimentos ao buscar encontrar possibilidades para a resolução da situação. Assim, a cada novo conhecimento que é construído, o conhecimento pedagógico do conteúdo o envia para a base de conhecimento, justificando a assertiva de Shulman (1987) que a “base de conhecimento não é fixa e imutável” (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016, p. 388).

A seguir, apresentamos o último e não menos importante conceito deste artigo, que faz parte do nosso referencial teórico, o de Mapas Conceituais, conforme proposto por Grillo e Lima (2008, p.145),

são representações gráficas de conjuntos de conceitos organizados sob a forma de diagramas, que indicam relação entre esses conceitos. Embora aparentemente simples e até mesmo confundidos com esquemas ou organogramas, os mapas têm como especificidade tornar evidentes os significados atribuídos a conceitos e esclarecer as relações existentes entre os mesmos, em determinada área de conhecimento, de um curso, de uma disciplina, de um artigo, de uma palestra, entre outras.

Os mapas conceituais desempenham um papel importante na construção da comunidade investigativa formada pela diretora e pelas professoras analisadas neste trabalho.

A comunidade investigativa e as práticas pedagógicas das professoras

Idealmente, os HTPCs foram criados com a finalidade de promover estudos, troca de experiências profissionais e o compartilhar de práticas docentes e como local de acolhimento para escuta do professor, configurando-se em espaço de desenvolvimento profissional dos professores como proposto por Oliveira-Formosinho (1999) e Marcelo García (2009).

As temáticas trabalhadas no HTPC, na EMEI que acompanhamos, sob a orientação da diretora, abrangiam uma vertente de ambiente ecológico defendida por Bronfenbrenner (1996, p. 5), “[...] como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas [...] se estende muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento [...]”. Isso contemplou questões tanto em nível micro quanto em nível macro, causando um impacto direto na vida e nos fazeres dos docentes dessa comunidade.

A postura da diretora ofereceu indicadores de compromisso ético, estético e político com as professoras, com as famílias e, principalmente com as crianças, possibilitando tanto a consideração das crenças já existentes entre o grupo quanto a agregação de novas, com base no estudo e no diálogo.

Os encontros de HTPCs na perspectiva da diretora da escola:

[...] é um momento de reflexão e transformação. Eu acredito no profissional pesquisador. O que passa na minha cabeça, quando eu penso essas formações é nessa concepção de infância e escola da infância. Os conteúdos que eu trago para esses HTPCs eles vão se descrevendo no percurso do ano, não tenho nada fechado [...] A escola tem que ser um espaço leve e a Educação como uma possibilidade de transformação. Temos que pensar essa escola como esse espaço de comunidade onde todos são corresponsáveis pelas crianças que estão lá. Quando eu penso nesses momentos de formação eu penso nisso.

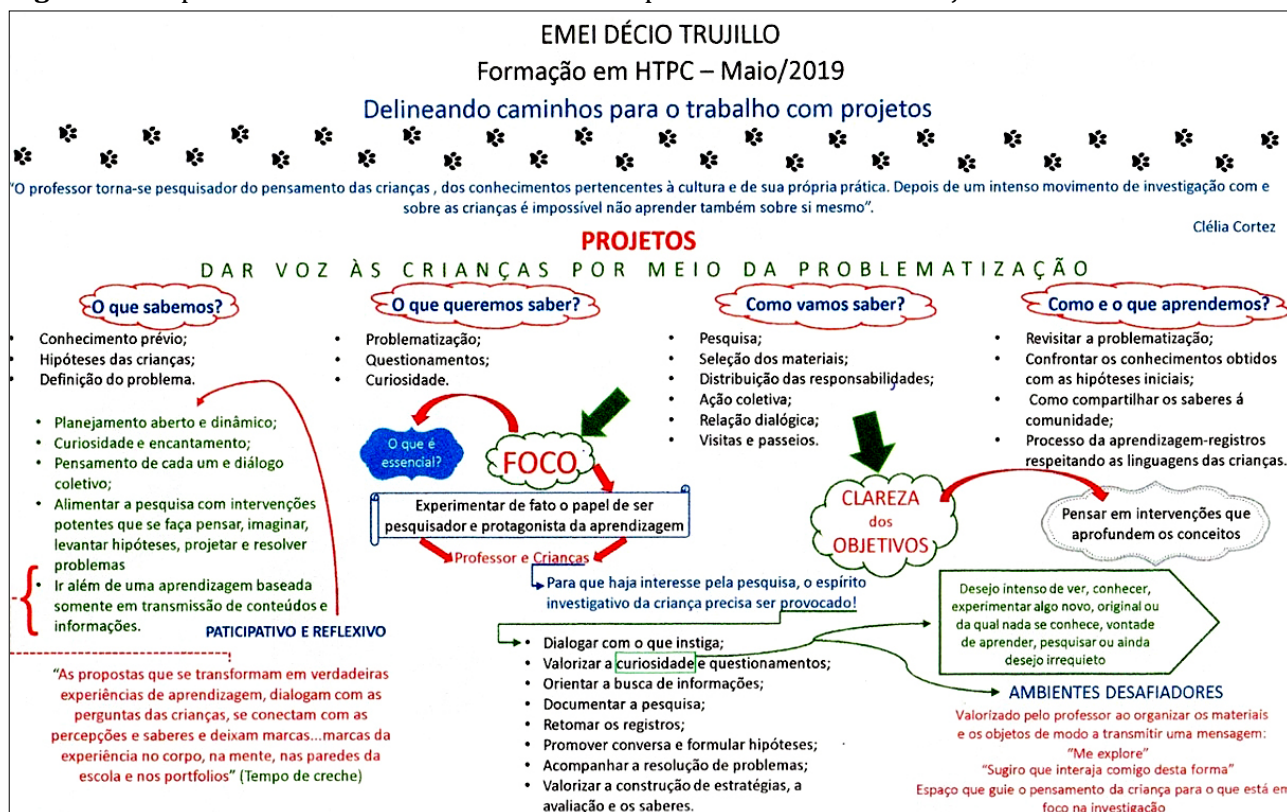
Sobre a potencialidade dos conteúdos formativos para auxiliar as professoras em suas propostas pedagógicas e modelos de avaliações, a diretora explica:

O conteúdo do HTPC vai sendo delineado, vai chegar um momento do ano talvez, em que não saiba mais o que falar, mas quem vai dando o tom são as próprias angústias das professoras, são as ações que se têm no dia a dia. Estamos falando de narrativas de Mini-Histórias³ para ajudar a potência das crianças e vai ser muito legal os familiares receberem uma história bonita do seu filho sem julgamento, comparação, sem ficar apontando dificuldades, isto ajudará

quando as professoras forem realizar as avaliações semestrais.

Uma das estratégias formativas utilizadas pela diretora foi o uso de Mapas Conceituais, o qual tinha como objetivo facilitar a compreensão e fortalecer o conhecimento das bases fundamentais da escola da infância. Esses mapas foram construídos durante momentos de HTPCs em conjunto com as professoras ou criados pela diretora e apresentados ao grupo ao final de um ciclo de estudos. Abaixo, está o mapa conceitual intitulado “Delineando caminhos para o trabalho com projetos”.

Figura 1 - Mapa conceitual “Delineando Caminhos para o Trabalho com Projetos”



Fonte: Diretora, 2019.

Partindo da concepção de escola como espaço da infância, a diretora debruçou-se ao estudo pessoal e coordenou alguns HTPCs com a temática – Projeto na Educação Infantil. Estes HTPCs foram divididos em duas etapas: HTPC (29/04/2019) – Estudos sobre projetos

na Educação Infantil e HTPC (20/05/2019) – Por que trabalhar com projetos na Educação Infantil?

Entende-se por escola da infância um espaço rico e estimulante, onde a criança tem liberdade para “desacostumar” (LOPES, 2018, p. 129) os ambientes pensados para elas pelos adultos, levando em consideração suas necessidades. Na escola da infância, a criança encontra as condições necessárias para a sua aprendiza-

3 Mini histórias são experiências observadas e narradas brevemente por um adulto atento que se ocupa da criança. Este relato curto é seguido por imagens sequenciadas que revelam autonomia, comunicação e as ações de bebês e crianças pequenas (FOCHI, 2015).

gem e desenvolvimento, pois é baseada no respeito à criança como ser integral, única, histórica, constituída de uma história de vida que é considerada no momento da seleção dos conhecimentos a serem ofertados. A criança é vista como protagonista de suas ações, possui competência desde o seu nascimento, é considerada como ser social, construindo seu aprendizado em interação com seus pares, os adultos e o ambiente ao seu redor. (BRASIL, 2009; CORSARO, 2002).

Retomando aos encontros de HTPCs, cabe salientar que o estudo da temática “projetos”, não se esgotou em apenas dois momentos, mas tornou-se alvo de vários encontros ocorridos na sala da diretora, caminhadas pela escola e em visitas de acompanhamentos às salas das professoras para dirimir as dúvidas, buscar sugestões e oferecer orientações.

Com a intenção de construir o pensamento que os projetos devem nascer do interesse e necessidade das crianças, ter uma significação para elas e estar encharcado de intencionalidade pedagógica, na qual se ouve a voz das crianças e acompanha em suas ações. Os projetos devem, portanto, evidenciar consistência e pontas de conexão com o interesse imediato da criança, com novos conhecimentos e com os já construídos historicamente - os científicos, os sociais e os culturais - que são essenciais para a vida da criança como cidadãs.

Seguindo esta postura, a diretora trouxe para reflexão e análise o texto “O projeto Avião”, embasado no livro de Helm e Beneke (2005), intitulado “O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a Educação Infantil”. O trecho selecionado do livro continha o relato de uma professora que notara o interesse de suas crianças por aviões, representado em conversas entre elas na sala, nas brincadeiras nos intervalos, nas observações no céu durante a passagem de um avião e a percepção de rastros de fumaças que marcavam as nuvens.

Com base nessas indicações, a professora enxergou uma excelente oportunidade para trabalhar os interesses, necessidades das

crianças e expandi-los com os conhecimentos científicos, sociais e culturais. Primeiramente, ela verificou se o assunto era pujante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e se poderia criar uma rede hipotética. Dentro desta rede, a professora se inspirou na técnica *Brainstorming* ou tempestade cerebral, tomando como referência um dos pontos primordiais dessa estratégia, o de lançar um assunto ao grupo e acolher suas ideias, com o intuito de coletar soluções para um problema, buscar inovações e construir novos conhecimentos. A partir das ideias das crianças e com sua intencionalidade pedagógica, a professora criou uma teia de possíveis conhecimentos a serem abordados e também a oportunidade de construção de aprendizagens das crianças.

Vale ressaltar que esse tipo de percepção é característico de professores que possuem uma base de conhecimento sólida e estão abertas para novas aprendizagens (SHULMAN, 2014), com domínio do conteúdo a ser trabalhado, o que envolveu aprofundamento da temática e ampliação da referida base.

A próxima etapa deste HTPC foi a apresentação de um mapa conceitual (HELM; BENEKE, 2005) da utilização de projetos na Educação Infantil⁴. Conforme proposto por Helm e Beneke (2005), a intenção da diretora era fornecer um guia como referência para ajudar as professoras a construir projetos seguindo esse modelo. Essa fase envolveu a leitura reflexiva do texto, a análise cuidadosa deste mapa conceitual e o desafio posto pelo questionamento da diretora: “Os projetos que desenvolvemos aqui na escola e que ainda serão desenvolvidos têm apresentado potência para construir conhecimento com as crianças?” Pautadas por esta indagação, as professoras realizaram uma avaliação pessoal sobre a eficácia do projeto que pensavam desenvolver com suas crianças e do

4 Este Mapa Conceitual é apresentado detalhadamente em SILVA, M. T. da. Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em práticas pedagógicas. Tese (Doutorado Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

que estava em andamento. Algumas professoras perceberam que seus temas não eram tão robustos, porque tinham poucas ramificações, não permitindo que avançassem com a temática. Enquanto isso, outros projetos, de outras docentes, ofereciam uma abrangência maior. Embora esta formação tenha se consolidado apenas em um pontapé inicial para o estudo sobre projetos, ela gerou uma desestabilização nas certezas de algumas verdades cristalizadas do grupo e impulsionou-o a investigar mais sobre o assunto.

Destacamos que na formação o perfil da diretora, enquanto uma profissional competente, comprometida com a educação e altamente habilidosa para ensinar, equivale ao do gestor inovador, que compreende a escola como o local com capacidade para o desenvolvimento de muitos saberes, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência. É capaz ainda, de manter-se motivado e contagia sua equipe, percebe e assume a responsabilidade da formação dos seus professores e de toda o seu grupo e forma-se com ele. Ainda, mantém a credibilidade e a confiança no potencial de todos na escola, incentivando-os a crescer mais e mais (AMORIM, 2017; LÜCK, 2000).

Salientamos que essa configuração de estudo em HTPC, gestada e consolidada no chão da escola, perseguindo o desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO, 2009), permitiu ao grupo trazer ao centro do diálogo, teorias já consolidadas, bem como práticas docentes e a voz do professor, todos como elementos propulsores das mudanças na qualidade do trabalho dos professores. Isso contribuiu para uma educação efetiva, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento não só das professoras, mas também das crianças, e inserindo-se na construção de uma escola como uma comunidade de sentido, valores, saberes e trocas, em que a investigação é valorizada. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015; COCHRAN-SMITH *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016).

Em continuidade à instrumentalização das professoras na melhora do trabalho com projetos, o HTPC do dia 20 de maio de 2019, contou com a proposta de leitura e reflexão do texto de Cortez (2013), formadora do Instituto Avisa Lá, extraído da revista Nova Escola – “O que um bom projeto para a Educação Infantil precisa ter”? Segundo Cortez (2013), os projetos podem auxiliar as escolas a assumirem e a ampliarem as suas responsabilidades na promoção de novos conhecimentos com significado e profundidade. Para que isso aconteça, a autora sinalizou alguns pontos que o professor deve se atentar: a escolha do tema do projeto em parceria com as crianças; possuir foco para saber sistematizar e ampliar os conhecimentos das crianças; envolver as crianças com participação no percurso do projeto; atentar-se para despertar a curiosidade dos pequenos; valorizar o planejamento, sem a perda da flexibilidade.

Após a discussão e as análises realizadas pelas professoras e pela diretora, em relação ao texto acima, o próximo passo do HTPC foi a realização de um momento de compartilhar um projeto desenvolvido no ano de 2019 pela professora X, denominado “Formigas”, com a 2ª fase da Pré-escola, com 27 crianças na faixa etária de cinco anos. Neste projeto, foi evidenciado a possibilidade das ramificações propostas por Helm e Beneke (2005) com suas teias de conhecimentos.

A ideia desse momento de partilha de experiências, a partir de um projeto de uma docente da própria escola, era oferecer às parceiras um auxílio sobre o desenvolvimento e a própria escrita do projeto, o que a diretora apontou como sendo um grande problema para alguns professores.

Ao adotar a conduta de extrair do próprio repertório das professoras da escola os exemplos para as formações, ressaltou-se a valorização do trabalho das docentes, o que resultava no encorajamento à equipe para apostar em suas ideias que, segundo Oliveira-Formosinho (2009), atende à necessidade que os professores possuem de serem honrados e apoiados

para sustentarem suas crianças. Esse procedimento também possibilitava a valorização e a necessidade em se manter a cultura de comunidade, considerando suas histórias próprias, discurso em comum, criação e sustentação de concepções e pedagogias próprias, memória do grupo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015; BOLIVAR, 1997).

Os exemplos, geralmente, eram ilustrações da própria prática escolar, colhidas das boas práticas e até mesmo dos erros do grupo. Os erros não sofriam julgamento e nem mesmo identificados pelo autor. No entanto, eram tratados como elementos tidos como poderosos para análises e reflexões, para a melhora da aprendizagem docente, das crianças e para fortalecer a postura da escola, enquanto organização aprendente (BOLIVAR, 1997; GRIGOLI *et al.*, 2010).

O projeto da professora X referendou as premissas de um trabalho cujo nascedouro foi a sua própria sala, a curiosidade e o interesse das crianças foram os motes para as decisões da docente e a sua intencionalidade pedagógica deram o tom. Mostrou, assim, a leveza e o compromisso dela em responder as perguntas das crianças.

Nas palavras da professora X, assim iniciou o projeto formigueiro:

[...] um acontecimento está entusiasmando as crianças. Uma grande árvore próxima à sala

é o objeto de observação. Na verdade, o interesse não está na árvore, mas no que acontece nessa árvore. Um grupo de formigas trabalham incansavelmente coletando folhas e levando para o formigueiro que fica embaixo da árvore. Sempre que saem da sala as crianças dirigem-se até a árvore para ver o trabalho das formigas. Olhares atentos, quase paralisados. Torcem pelas formigas pequenas que parecem fazer um esforço enorme para carregar o pedaço de folha e chegar até o formigueiro. Quando elas chegam, as crianças comemoram. Ir ao banheiro virou um pretexto para dar uma espiadinha nas formigas. Eu não poderia ignorar esse interesse das crianças, então iniciamos uma pesquisa sobre as formigas. Assumi o compromisso de trazer para a próxima semana um vídeo sobre a organização das formigas. Com isso o tema “as formigas” entrou no planejamento dos próximos encontros.

Destaca-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) evidenciado pela professora teve papel predominante na elaboração dos seus planos de trabalho, na identificação dos conhecimentos necessários para a aprendizagem, tanto para reforçá-los quanto ampliá-los, e na combinação de estratégias que promoveu uma construção de conhecimentos em parceria com as crianças, tomando como parâmetro os seus interesses, motivações e necessidades (SHULMAN, 2014; MIZUKAMI, 2004).

Abaixo apresentamos um dos quadros de projeto “Formigas” desenvolvido pela professora X:

Quadro 1 - Projeto Formigas

HABILIDADES	PROPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> » Conhecer a rotina de um formigueiro e sua organização social. » Interessar-se por atividades de pesquisa para conhecer questões sobre o mundo físico. 	<ul style="list-style-type: none"> » Conversar sobre o trabalho das formigas que observaram nos últimos dias, conduzindo o diálogo com os seguintes questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> • Como elas cortam as folhas? • Para onde elas levam as folhas coletadas? • O que fazem com as folhas coletadas? » Exibir um vídeo que mostra a organização das formigas.

Fonte: Portfólio da professora X, 2019.

O PCK com a tarefa de selecionar e convocar os elementos da base de conhecimento para resolver uma situação problemática, percebida pela reflexão-na-ação da docente, convocou o primeiro elemento do processo de raciocínio e ação pedagógica: a compreensão (SHULMAN, 1987).

Com a compreensão ativada, a professora percebeu a potência do interesse das crianças pelo formigueiro e a partir do domínio sobre o tema, a professora buscou estratégias para explorá-lo, configurando-se no elemento transformação (SHULMAN, 1987).

Por meio de desenhos de observação do trajeto das formigas até o formigueiro, do cortar folhas e carrega-las, as crianças demonstravam suas habilidades espaciais, a compreensão da posição do corpo das formigas, as partes do corpo das formigas e direções; a confecção de mapas pelas crianças para marcar o percurso das formigas aos formigueiros, contendo medições, escritas de nomes dos lugares (mediados pela intervenção do professor como escriba), contagem; pesquisas em grupo para testar hipóteses, dialogar e refletir sobre suas teorias e descobertas em suas investigações; lidar com diferentes materiais para buscar respostas para suas indagações como a utilização de microscópios e lupas.

Pela observação diária do trabalho das formigas as crianças construíram outras aprendizagens como as expressas abaixo:

As formigas vão para o formigueiro que fica embaixo da terra. [...] Às vezes tem um formigueiro que parece uma torre, mas aquele da árvore não é (Criança X). [...] As formigas só comem aquelas folhas no inverno” (Criança X). Elas moram todas juntas, porque elas são amigas (Criança X). [...] Tem uma rainha lá no formigueiro. Ela fica sentada no trono (Criança X) (Fonte do Portfólio da Diretora, 2019).

Essas estratégias que potencializaram a construção de aprendizagens nas crianças, estavam imbuídas de situações de ensino, outro elemento essencial do raciocínio e ação pedagógica (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA *et al.*, 2019).

As falas das crianças eram materiais e indicadores importantes, tanto para a realização da avaliação (SHULMAN, 1987), quanto para o avançar ou retomar o conhecimento a ser aprendido. Essa postura não é nata na docência, é aprendida e desenvolvida, requer uma base de conhecimento sólida, aberta e ampla (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016). E reforça a afirmação que “aqueles que podem, fazem, e aqueles que entendem, ensinam” (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, Prefácio, xxiii).

Percebemos que a professora realizava constantemente a avaliação, tanto dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, quanto da sua proposta pedagógica. Muitas vezes, a avaliação surgiu de observações, mas também de boas perguntas, que impulsionaram os pequenos à busca de respostas e mostravam ao docente o grau de conhecimento do grupo sobre o tema:

As formigas não estão lá hoje porque está frio (Criança X). Por que elas não trabalham no frio? (Professora) Porque o frio as leva (Criança X). O vento as leva junto com as plantas que elas estão carregando (Criança X). Tem um monte de folhas dentro do formigueiro (Criança X).

A avaliação constante da performance do seu trabalho e do aprendizado do grupo oferecia à professora a possibilidade de orientar e reorientar a rota de suas propostas e o nível das intervenções como expressa em sua fala:

O vídeo que exibi sobre as formigas, foi importante para que elas ampliassem seus conhecimentos sobre a vidas e organização dentro de um formigueiro. Saber, por exemplo, o que as formigas fazem com as folhas que coletam e levam para o formigueiro e qual o papel da rainha.

A nova compreensão sobre a temática das formigas era compartilhada pela professora e pelas crianças, à medida em que a professora fazia boas perguntas que suscitavam por parte das crianças a criação e testagem de hipóteses; levantamento e solução de problemas; diálogos entre a turma e a professora. Deste modo, os conhecimentos antigos recebiam novas informações, fazendo com que a base de

conhecimento antiga se desestrutura-se e se reorganiza-se, surgindo uma nova compreensão do tema em estudo (MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA *et al.*, 2019).

A reflexão, neste projeto, surgiu paralela a avaliação, enquanto a professora diagnosticava e separava a situação, também pensava sobre ela, organizando e reorganizando a sua prática por meio dos planos de trabalho (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; SHÖN, 1997).

Notamos que, sem a necessidade de explicitar a presença dos Campos de Experiências no escopo do plano de trabalho (O eu, o outro e o nós; corpo, Gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), eles atuaram simultaneamente, demonstrando um trabalho harmônico e integrado, no qual a criança foi tomada como ser integral e protagonista em suas ações.

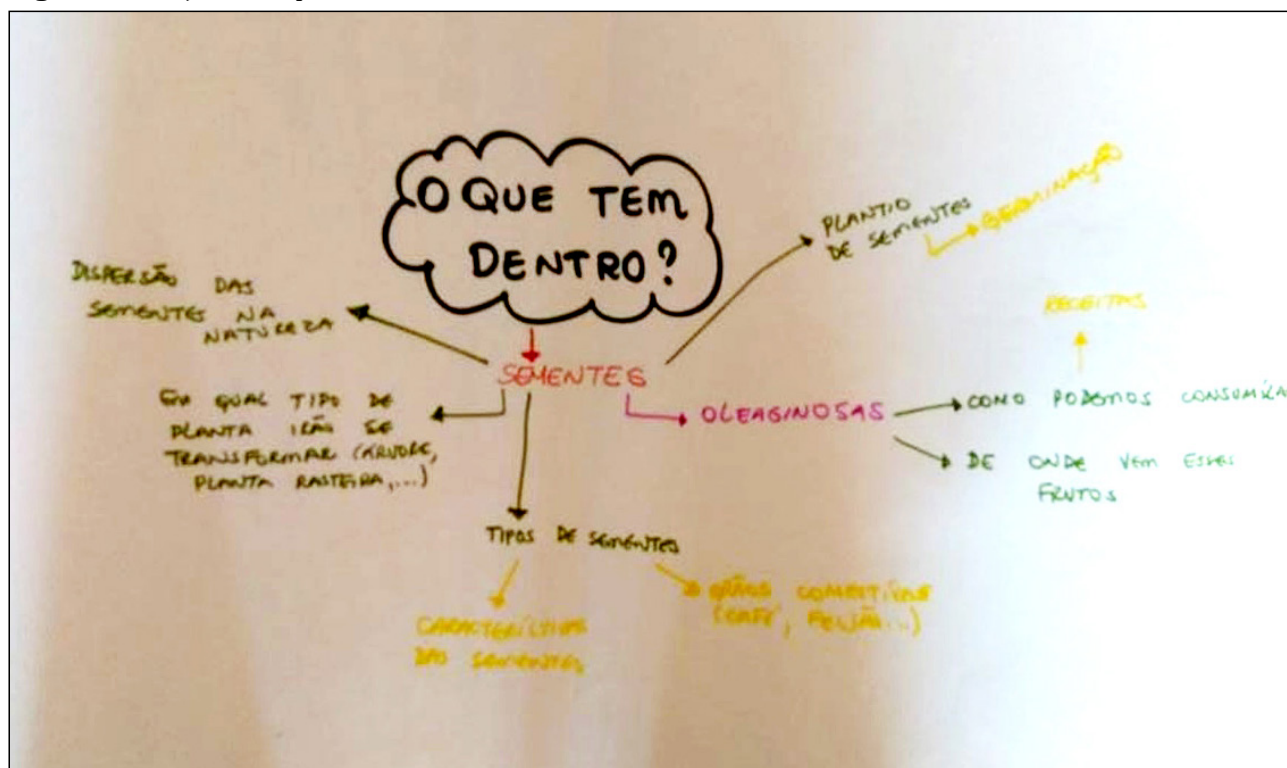
Em tais práticas surgiram a interação entre as crianças, a professora, os materiais, o espaço e o conhecimento; a construção de percepções;

a identificação e a constituição das crianças como seres individuais, sociais e culturais e com voz, enquanto participavam ativamente de exposição de pensamentos, de realizações de produções criativas, do acesso aos números e a escrita. Todas essas ações desenvolvidas pela professora eram permeadas pela consciência que as crianças estavam inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, num mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais e que elas necessitavam apreender esses conhecimentos (BRASIL, 2017).

Encerrada a apresentação do projeto “Formigas”, pela professora X, as professoras foram encorajadas a repensar um projeto em andamento ou que seria executado sob as ideias de Helm e Beneke (2005) de rede potencial de assuntos de um projeto para trabalhar com as crianças.

Deste momento surgiu o projeto “O que tem dentro das coisas”, que neste exercício foi construído pelas professoras participantes e direção e tornou-se o projeto de sala da professora Y.

Figura 2 - Projeto – O que tem dentro das coisas



Fonte: Portfólio de HTPCs da diretora, 2019 - O que tem dentro. Autoras: professoras e diretora, 2019.

Devido as palavras em amarelo não estarem legíveis à leitura, elas foram transcritas abaixo.

1. Abaixo de plantio de semente – germinação;
2. Acima de como podemos consumir – receitas;
3. Abaixo de tipos de sementes – na seta à direita - grãos comestíveis (café, feijão...), na seta à esquerda - características das sementes.

Os HTPCs da comunidade investigativa como andaimes para o trabalho da professora Y – projeto “O que tem dentro das coisas”

A professora Y, com sua sala da 2ª fase E da Pré-escola contendo 30 crianças na idade de cinco anos, partindo da ideia inicial do projeto “O que tem dentro das coisas”, gestado no HTPC do dia 20 de maio de 2019, intitulado – Por que trabalhar com projetos na Educação Infantil? E sequencialmente, guiada pela percepção do interesse e curiosidade de sua turma, quando em brincadeiras e falas demonstravam o desejo por saber o que tinha dentro das coisas sempre que encontravam frutos, flores ou outros elementos da natureza ao andarilhar pelos quintais e parques da escola, abriam-nos e perguntavam o que tinha dentro ou como seria a estrutura interior.

Assim, a professora explica o nascer do projeto na sala:

Diante desta observação e escuta, trouxe para o grupo de crianças a proposta de realização de pesquisa e investigação sobre o que tem dentro de alguns frutos, sementes, flores e outros elementos naturais que as crianças costumam encontrar em nossos espaços externos, já que temos o privilégio de fazer parte de uma escola cercada por muitas plantas, pássaros e pequenos animais como borboletas, besouros, formigas, abelhas, lagartas entre outros, elementos que aguçam a curiosidade e a imaginação das crianças (Professora Y, extraído do seu portfólio, 2019).

Isso pressupõe como proposto por Darling-Hammond *et al.* (2019), que a professora,

nesse momento, necessitava organizar a sua prática, a partir de decisões conscientes sobre a escolha de conteúdos e estratégias de aprendizagens, considerando como, quando e o que ensinar, frente ao que desejava alcançar com a aprendizagem de suas crianças.

Realizada esta constatação, a professora movida por sua base de conhecimento para o ensino, considerada como forte, não fixa e ampla (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016) e pela reflexão-na-ação (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; SHÖN, 1997; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011), iniciou o processo de mobilização do PCK, referindo-se ao modo a torná-lo acessível às crianças de forma útil e compreensível o assunto a ser desenvolvido, considerando suas necessidades, interesses e a intencionalidade pedagógica (BRANSFORD *et al.*, 2019; SHULMAN, 2014, 2015; MIZUKAMI, 2004).

Para resolver essa questão, o PCK fruto de uma observação atenta e movida para ações e da reflexão-na-ação, separou as informações e disponibilizou-as para a tomada de decisões e desencadeou o processo de raciocínio e ação pedagógica da professora, que contou inicialmente com a sua compreensão para avaliar se o assunto era forte o suficiente e se poderia gerar redes de saberes (DEWEY, 1976; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2019; HELM; BENEKE, 2005).

Desta forma, a docente percebeu que diante do interesse e curiosidade das crianças por conhecer o que tinha dentro das coisas e sua estrutura, seria possível sustentar e ampliar suas experiências e teorias com novos conhecimentos. Surgiu assim, o rol de Aprendizagens a construir com as crianças: averiguar o que tem dentro das coisas; explorar e conhecer os diferentes elementos naturais; conhecer diferentes frutos e suas sementes; aprender sobre a dispersão das sementes na natureza; catalogar sementes e frutos da nossa flora; fazer pesquisas sobre elementos encontrados pelas crianças.

Nesse momento, um outro subprocesso do processo do raciocínio e ação pedagógica foi

ativado, a instrução, que capacitou a professora Y a enxergar a possibilidade da construção dos seguintes conhecimentos: investigar o que tem dentro das coisas; pesquisar diferentes elementos naturais, conhecer para identificar os frutos e suas sementes; aprender sobre a dispersão das sementes na natureza; catalogar sementes e frutos da nossa flora e saber realizar pesquisas para o encontro de respostas.

Com a indagação de como transformar esses conhecimentos acessíveis às crianças, a transformação entrou em cena propondo situações exequíveis como: trazer e coletar elementos da natureza com o grupo de crianças, exemplo: castanhas, bagas, vagens, frutas e outras; montar um cesto com os elementos coletados e apresentar para as crianças; conversar com o grupo sobre as sementes coletadas e perguntar-lhes: De que tipos de plantas elas vieram? Em que tipos de plantas vão se transformar? As sementes foram encontradas no chão? Montar uma fonte com diferentes tipos de sementes na sala para a pesquisa e observação das crianças sobre como é uma semente por dentro.

Para aprender sobre os conhecimentos de dispersão das sementes na natureza e conhecer a semente do dente-de-leão, a transformação, operou com as seguintes estratégias: trazer flores e sementes de dente-de-leão para que as crianças soubessem onde estaria a semente; realizar um passeio com as crianças pelos espaços externos da escola para localizar nos gramados a planta dente-de-leão; espalhar junto com as crianças as sementes de dente-de-leão nos gramados da escola; fazer desenhos de observação do dente-de-leão; montar um painel com registros das pesquisas e descobertas feitas pelas crianças; observar a flor de dente-de-leão na lupa.

Para sugerir novas propostas, avançar ou retomar conteúdos, a professora valeu-se de dois elementos do raciocínio e ação pedagógica, que mais uma vez, caminharam juntos - a avaliação e a reflexão (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016), eis alguns recortes:

Trouxe para o grupo algumas vagens de tamarindo e perguntei para as crianças se elas sabiam o que era; Vocês acham que tem alguma coisa dentro desta casca? A curiosidade das meninas aumenta e então decido perguntar: Vocês acham que tem alguma coisa dentro desta casca? (Professora); Diante da curiosidade das crianças em saber o que tem dentro das vagens, propus que fizessem uma caminhada pelo espaço externo da escola para coletar elementos da natureza [...]. (Professora Y, fala extraída do Portfólio, 2019).

Compreendemos que a avaliação da professora ocorria durante a instrução, com boas perguntas, ao mesmo tempo em que as crianças investigavam na busca por respostas, informavam-na sobre a compreensão que possuíam sobre o tema e a necessidade de ampliação ou retomada dele (MIZUKAMI, 2004).

Identificamos que a reflexão-na-ação e a reflexão sobre reflexão-na-ação (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; SHÖN, 1997; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011) foram instrumentos essenciais para que a docente analisasse cada situação, diagnosticasse, revivesse as emoções e reorganizasse ou colocasse novas propostas.

A nova compreensão, segundo Mizukami (2004), Almeida et al. (2019), Marcon, Graça e Nascimento (2011), marcou-se pela desestruturação e nova estruturação de conhecimentos sobre o tema em discussão, surgiu do fato de as crianças se tornarem capazes de desenvolver comportamento de pesquisadores, ao investigar o que existia dentro dos elementos; em apoiarem-se em suas teorias, observação e testagem de resultados para a certificação; de desenhos, criação de esquemas gráficos e escrita conforme suas capacidades (auxiliadas pela professora). Nesse processo de desvelar um tema, professora e sua turma obtiveram uma nova compreensão sobre o assunto tratado.

Construir uma prática pedagógica nessa vertente, tornou-se real, porque a professora estava amparada pelo desenvolvimento profissional docente, centrado no chão da escola, tomando-a como pessoa singular, autora de sua prática pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO,

2009; MARCELO, 2009; COHEN; BALL, 1999, p. 6 *apud* DARLING-HAMMOND), ademais porque estava circunscrita em uma comunidade investigativa, na qual instigava-a e valorizava-a para que teorizasse investigando suas próprias práticas, que conectassem os conhecimentos locais das crianças com os extramuros da escola e que partilhasse da construção de uma cultura de comunidade, com discursos em comum e histórias próprias (FIORENTINI; CRECCI, 2016; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015).

Vale ressaltar, que os suportes das formações em HTPC na escola, dotados de estudos e dos mapas conceituais (GRILLO; LIMA, 2008) ofertados por uma gestora competente, comprometida com o seu grupo de professoras e inovadora (LÜCK, 2000; AMORIM, 2017), acrescidos do perfil de pesquisadora da docente e sua intencionalidade pedagógica, foram essenciais para o aflorar de práticas autorais que fossem capazes de materializar a BNCC, indo para além dos conhecimentos prescritos nos Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades e transformações) e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do documento, criando assim, planos de trabalhos significativos e conectados com os interesses dos pequenos.

Abaixo apresentamos como se configuraram os vínculos entre o projeto de trabalho da professora e a BNCC de Educação Infantil.

Nota-se que trazer frutas e frutos não comuns ao cotidiano das crianças para que pudessem descobrir suas características (mamão, cacau e caju) possibilitou que estas atuassem de modo articulado nos cinco Campos de Experiência arrolados abaixo:

- O eu, o outro e o nós: à medida em que entraram em contato e experimentaram frutas de outros contextos e tiveram a oportunidade de cuidar da saúde pela ampliação do repertório de alimentos saudáveis.
- Corpo, gestos e movimentos: contem-

plou-se com a utilização dos sentidos, os pequenos visualizaram os frutos e as frutas, tocaram, colheram alguns (esticando, abaixando, pulando), sentiram o cheiro, aventuraram-se a prová-los e corporificaram os conceitos antes de nomeá-los (FOCHI, 2021).

- Traços, sons, cores e formas: apreciação dos frutos e frutas, suas formas, cores, texturas, gestos para segurá-los e capturar as sementes no interior da fruta;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: por meio do compartilhar da experiência entre as crianças, do ouvir a professora acrescentando informações sobre as experiências das crianças, do acesso a construção da língua escrita pelo painel criado na sala com as informações do projeto.
- Espaços, tempos, quantidades e transformações: o grupo agregara conhecimentos sobre as plantas: germinação, crescimento, floração e produção de frutos, enquanto lidaram com fenômenos da natureza sol, chuva...

Ao organizar rodas de apreciação para que as crianças pudessem compartilhar suas pesquisas com os amigos, os Campos de Experiências foram acessados simultaneamente do seguinte modo:

- O Eu, o outro e o nós: as crianças enquanto explanaram e construíram suas percepções e questionaram, diferenciaram-se das demais e identificaram-se como seres sociais.
- Corpo, gestos e movimentos: por meio de gestos, movimentos, estabelecendo relações com seus pares, comunicaram emoções.
- Traços, sons, cores e formas: quando as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar dois elementos muito importantes da cultura repleto de simbolismo e ritual que é o sentar-se em roda para ouvir, falar e apreciar o pensamento do outro.

- Escuta, fala, pensamento e imaginação: ao exercitar o saber ouvir a fala do outro e interpretá-la, compartilhar com raciocínio lógico, expor teorias, hipóteses, descrição de pesquisa com clareza de ideias.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: ao apresentar suas pesquisas as crianças precisaram contextualizar em que espaço ocorreram, em que tempo, lidaram com o conhecimento do mundo físico – as plantas e as transformações pelas quais elas passavam, o tamanho das frutas e frutos, quantidade de sementes ou ausência delas.

Algumas considerações finais

Neste artigo, enveredamos pela busca da compreensão de como professoras da Educação Infantil de uma comunidade investigativa tornaram-se capazes de traduzir a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil em práticas pedagógicas.

Entendemos que o primeiro ponto favorável à construção de práticas alcançáveis às crianças e que possibilitaram a tradução de um documento mandatário de caráter nacional como a BNCC foi o fato de a escola ser uma comunidade investigativa, porque, neste local as professoras possuíam uma postura investigativa, demonstrando um comportamento de busca constante por conhecimento, sentiam-se responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de sua sala, estavam em alerta constante por descobrir o quanto as crianças sabiam sobre determinado assunto e o que necessitavam para ampliá-lo.

A comunidade investigativa potencializou as professoras à construção de memória local, de compromisso com a comunidade escolar, a existência de conexão entre teoria e prática e teoria, o desenvolver de criticidade para perguntar e responder seus questionamentos, a resistência do aceite de currículos prontos, fechados e desconectados e a relação

entre conhecimento local e universal. No entanto, detinham a capacidade da construção de práticas ligadas ao contexto das crianças que possibilitava relacioná-las com os conhecimentos históricos, culturais e artísticos construídos e valorados pela humanidade.

Notamos, que o segundo ponto que consolidou a tradução da BNCC num trabalho profícuo às professoras e propiciou aprendizagens das crianças foi a questão da diretora ter sido uma gestora competente, pesquisadora e comprometida com suas professoras. Tal fato evidenciou-se pelo modelo de formação pautada no desenvolvimento profissional das professoras, realizada na escola. Ao defender esse tipo de formação, a diretora criou e sustentou estudos cujo primado estava assentado no respeito as docentes como pessoas singulares, completas, constituídas de uma história de vida e envolvidas num processo de formação em construção ao longo de toda a vida e, à medida em que as professoras vinham a desenvolver-se, todo o ambiente escolar se beneficiava deste crescimento.

Constatamos, como terceiro elemento, que as professoras eram boas profissionais, com um longo tempo de experiência e detentoras de uma base de conhecimento para o ensino robusta e flexível e, assim, estavam capacitadas para o desempenho de projetos nascidos do interesse das crianças. Guiadas por suas intencionalidades docente, ampliavam e enriqueciam as aprendizagens da sala. Por conseguinte, a base de conhecimento para o ensino outorgou a elas a perícia de tratar de um mesmo assunto de modos diversificados, considerando os diferentes tempos, estilos e ritmos de aprendizagens das crianças, referendando-se pelas histórias de vida dos pequenos e por seus conhecimentos prévios.

Portanto, para nós este estudo confirmou a máxima de Shulman que disse que “aqueles que podem, fazem, e aqueles que entendem, ensinam” (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, Prefácio, xxiii).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallman. Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146654>. Acesso em: 20 out. 2021.
- AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. *Revista Lusófona de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. v. 2, n. 35, p. 67-82, 2 jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.04>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BERRY, Amanda.; DEPAEPE, Fien.; DRIEL, Jan Van Driel. Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. *In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn. International Handbook of Teacher Education*. Springer Science+Business Media: Singapore, 2016, v.1, cap. 9, p. 347-385.
- BOLÍVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. *In: CANÁRIO, Rui (Org). Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, v. 1, cap. 5, p.79-100.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996. 272p.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan Lythe. Relationships of Knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, n.1, p. 249-305, 02 nov. 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/4746288/Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 7 mar. 2020.
- CORTEZ, Clélia. O que um bom projeto para a Educação Infantil precisa ter? *Nova Escola*, São Paulo. 01 ago. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/50/o-que-um-bom-projeto-para-educacao-infantil-deve-ter>. Acesso em: 7 de mar. 2020.
- DARLING-HAMMOND, Linda.; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Tradução de Linda Darling-hammond; John Bransford; Cristina Fumagalli Mantovani. Revisão técnica de Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2019, prefácio xxiii; p.143-169.
- DEWEY, Jowey. **Experiência e educação** (1859-1952). Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, 152p.
- FIORENTINI, Dario.; CRECCI, Vanessa Moreira Crecci. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216526>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- FOCHI, Sérgio Fochi; COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. A escuta como gesto de acolhimento. Palestra proferida no curso o acolhimento, as relações e o despertar para a reinvenção da Escola da Infância pelo Vincular cursos, 2021. Disponível em: https://vincularcursos.myedools.com/enrollments/5633164/courses/46273/course_contents/1746327. Acesso em: 19 mar. 2021.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015. 159p.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, Antônio (Org). Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2013. v. 2, cap. 4, p. 63-75.
- GRIGOLI, Josefa; LIMA, Claudia M.; TEIXEIRA, Leny R.; VASCONCELLOS, Mônica. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000100012>. Acesso em: 09 maio 2020.
- GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Maria de Rosário. Mapa conceitual. *In: FREITAS, Ana Lúcia*

Souza de. **A gestão da aula universitária na PU-CRS**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, cap. 2, p. 145-153.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. *et al.* **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005. 176p.

LIMA, Maria do Socorro Lucema; GOMES, Malrianeide Oliveira. Redimensionamento o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1, cap. 5, p. 163-186.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER, Rebecca Cooperca. Pedagogical Reasoning in teaching education. **International Handbook of Teacher Education**. v. 1. Singapore: Springer Science+Business Media, 2016, 582p.

LÜCK, Heloisa; Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília. v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. 273p.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Busca

de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 261-294, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000100012>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicole. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-39, jul./dez. 2004.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Ana Lúcia de Machado (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.1, cap.3, p. 235-247.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (cord). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**, Portugal: Porto Editora, 2009. 399p.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Washington, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec, São Paulo**. v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://www2.uepg.br/programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

*Recebido em: 16/01/2023
Aprovado em: 28/06/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

CONFORMAR COMUNIDADES COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE: ESTUDIO DE CASOS EN URUGUAY Y CHILE

*Andrea Tejera Techera**

Universidad ORT Uruguay

<https://orcid.org/0000-0003-1308-1375>

*Mariela Questa-Tortero***

Universidad ORT Uruguay

<https://orcid.org/0000-0002-1419-6791>

*Claudia Cabrera Borges****

Universidad ORT Uruguay

<https://orcid.org/0000-0002-4321-2340>

RESUMEN

El texto presenta resultados del estudio: “Redes e inclusión digital: Incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el aprendizaje profundo en Centros Públicos de Formación Docente de Uruguay y Chile”. El **objetivo** fue conocer cómo las comunidades y la colaboración emergente, son vistas como una forma de aprendizaje profesional entre los docentes de formación inicial, en centros de Uruguay y Chile. El diseño **metodológico** se organizó en tres fases: 1) identificación y caracterización del conjunto de centros de formación docente de los dos países a partir de un **cuestionario**; 2) estudio de tres casos seleccionados en cada país mediante **entrevistas y grupo de discusión**; 3) validación de expertos e intercambio de experiencias entre los participantes. Los **hallazgos** muestran que existen diferentes grados de aproximación a la conformación de comunidades, al tiempo que evidencian su relevancia como promotoras de aprendizaje profesional de los docentes.

Palabras clave: profesores de educación superior; cultura didáctico-pedagógica; formación de profesores.

* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Magíster en Desarrollo Regional y Local, Universidad Católica del Uruguay. Coordinadora académica del Master en Gestión Educativa y del Master en Formación de Formadores, docente, investigadora y tutora de postgrados del Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: tejera@ort.edu.uy CVUy (<https://anii.org.uy/>)

** Doctora en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona (España). Master en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Docente de postgrados y coordinadora académica adjunta del Master en Gestión Educativa y del Master en Formación de Formadores, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: questa@ort.edu.uy CVUy (<https://anii.org.uy/>)

*** Doctora en Educación y Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Biología, Instituto de Formación Docente de Florida. Docente de Biología y de Didáctica de Biología, Centro Regional de Profesores del Centro. Docente y tutora, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: ccabrera@ie365.ort.edu.uy CVUy (<https://anii.org.uy/>)

ABSTRACT

BUILDING COMMUNITIES AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFESSIONAL LEARNING: A CASE STUDY IN URUGUAY AND CHILE

The text presents results from the study: “Networks and Digital Inclusion: Incidences and Characterizations for the Formation of Communities that Promote Deep Learning in Public Teacher Training Centers in Uruguay and Chile”. The objective was to understand how communities and emergent collaboration are perceived as a form of professional learning among initial teacher education teachers in centers in Uruguay and Chile. The methodological design was organized into three phases: 1) identification and characterization of the set of teacher training centers in the two countries through a questionnaire; 2) study of three selected cases in each country through interviews and group discussions; 3) validation by experts and exchange of experiences among participants. The findings show that there are different degrees of engagement in the formation of communities while highlighting their relevance as promoters of teachers’ professional learning.

Keywords: higher education teachers; didactic-pedagogical culture; teacher training.

RESUMO

CONSTRUINDO COMUNIDADES COMO UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO URUGUAI E NO CHILE

O texto apresenta resultados do estudo “Redes e inclusão digital: incidências e caracterizações para a formação de comunidades que promovem a aprendizagem profunda em Centros Públicos de Formação de Professores no Uruguai e no Chile”. O objetivo foi compreender como as comunidades e a colaboração emergente são vistas como uma forma de aprendizagem profissional entre os professores em formação inicial, nos centros do Uruguai e do Chile. O desenho metodológico foi organizado em três fases: 1) identificação e caracterização do conjunto de centros de formação de professores nos dois países por meio de um questionário; 2) estudo de três casos selecionados em cada país por meio de entrevistas e grupos de discussão; 3) validação por especialistas e troca de experiências entre os participantes. Os resultados mostram que existem diferentes graus de aproximação na formação de comunidades, ao mesmo tempo em que evidenciam sua relevância como promotoras da aprendizagem profissional dos professores.

Palavras-chave: professores do ensino superior; cultura didático-pedagógica; formação de professores.

Introducción¹

El foco de esta aportación es el desarrollo profesional docente en el ámbito de la formación de formadores de Uruguay y Chile. En este sentido, se da cuenta de algunos resultados de una investigación² en la que se aborda el fenómeno de las comunidades profesionales de aprendizaje, aportando al análisis de la organización y estrategias que constituyen oportunidades de desarrollo profesional, basado en la colaboración.

En consonancia con la literatura especializada, la profesión de formador de formadores se identifica como aún no perfeccionada, en tanto gran parte de los formadores que se desempeñan en educación inicial docente, no ha desarrollado una ruta formal o un programa de apoyo o inducción al rol (MAYER et al., 2011; PING; SCHELLINGS; BEIJAARD, 2018; REICHENBERG; AVISSAR; SAGEE, 2015). En este escenario particular, resulta valiosa la conformación de comunidades de práctica profesional, entendidas como “grupos de docentes que trabajan de manera colaborativa para intercambiar, reflexionar, documentar, difundir y rediseñar aspectos de la práctica profesional” lo que favorece el aprendizaje en servicio y el desarrollo profesional (TEJERA TECHERA et al., 2021, p.3), especialmente, cuando la falta de formación específica para la enseñanza superior ha sido evidente (MACPHAIL et al., 2019). Por otra parte, es preciso destacar que las comunidades profesionales de aprendizaje, tal como han sido definidas por DuFour (2004), se enfocan en el aprendizaje colaborativo, más que en enseñar.

En los últimos años, se ha producido un creciente interés en el papel de las comunidades

profesionales de aprendizaje y la colaboración como factor no tradicional para el desarrollo profesional de los docentes en general (HARGREAVES, 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018; VANGRIEKEN et al., 2015, 2017). Se puede afirmar, también de forma general, que el aprendizaje profesional de los docentes no ocurre solo a través de la formación formal, sino igualmente a través de la interacción con otros docentes y la colaboración en contextos sociales y prácticos. En este sentido, además de propiciar el desarrollo profesional de los docentes, las comunidades profesionales de aprendizaje son vistas como una alternativa prometedora en todo el mundo para mejorar la calidad de la educación, y favorecer el aprendizaje de los estudiantes (OLSSON, 2019). Estas comunidades se basan en la premisa de que la enseñanza es un conjunto de procesos sociales y que el aprendizaje profesional puede darse en un continuo de interacción a partir del liderazgo distribuido (ANTINLUOMA; ILOMÄKI; TOOM, 2021; GARCÍA; HIGUERAS; MARTÍNEZ, 2018; GUTMAN, 2021).

En este punto cabe profundizar sobre lo que investigaciones previas definen como un continuum de colaboración (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008), presentando algunas características que diferencian a estos grupos de otros tipos de conformaciones entre docentes en base a la colaboración que se practique. Por ejemplo, en los niveles más elementales de la colaboración se encuentran los grupos de trabajo, a medida que la colaboración se va profundizando en estos grupos, se advierte el afianzamiento de equipos y comunidades docentes. Pasando a niveles donde la colaboración es más profunda, se identifican comunidades con objetivos de aprendizaje nucleadas por los saberes del rol: las comunidades profesionales de aprendizaje (QUESTA-TORTEROLO, 2018; VAILLANT; MARCELO, 2021).

Asimismo, existen estudios que indagan sobre los factores que favorecen o desestimulan

1 La investigación en la que se sustenta este artículo fue realizada respetando los procedimientos éticos de reserva y confidencialidad. Se cuenta con documentación de consentimiento informado, con la firma de cada informante.

2 Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y la Fundación Ceibal, en el marco del Fondo concursable sectorial de Educación (FSED_2_2018_1_150773).

la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje (APARICIO; SEPÚLVEDA, 2018; HARGREAVES, 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018). Para comprender cabalmente este fenómeno, es importante el punto de vista de los propios docentes al respecto de estas agrupaciones. Los estudios que involucran las percepciones del profesorado (por ejemplo, GOLDEN, 2017; MENDOZA et al., 2021; PRENGER et al., 2019; WAN, 2020 entre otros) indican que los docentes valoran positivamente la participación en comunidades profesionales de aprendizaje, pues les brinda la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos con colegas, reflexionar sobre sus prácticas y mejorar su desempeño profesional. Sin embargo, también se han identificado barreras para la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje, como la falta de tiempo y recursos, la resistencia al cambio y la falta de apoyo institucional. Además, se ha señalado la importancia de considerar la cultura y contexto específicos de las instituciones educativas al implementar las comunidades profesionales de aprendizaje, para asegurar su efectividad y sostenibilidad (ADMIRAAL et al., 2021; HAI-RON; TAN, 2017; SCHAAP et al., 2019), por lo tanto, los estudios en la temática requieren un enfoque cuidadoso y contextualizado.

En particular, se ha observado que estas comunidades pueden desempeñar un papel crucial en el contexto de la formación inicial del profesorado (CABRERA et al., 2022), en especial en centros de Uruguay y Chile si se tiene en cuenta, por ejemplo, la inclusión de tecnologías digitales (SILVA et al., 2019; TONDEUR et al., 2019). En el contexto actual post COVID-19, las comunidades profesionales de aprendizaje mediadas por las tecnologías resultan cada vez más valiosas debido a que permiten a los docentes conectarse en redes con otros profesionales de su campo, independientemente de la ubicación geográfica o las limitaciones de tiempo o hasta de la situación sanitaria (RIVERA; LEDESMA, 2021). Asimismo, permiten la colaboración más allá del centro, en redes

de docentes interconectadas (PRENGER et al., 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018).

A pesar de los valiosos avances en el campo del conocimiento sobre las comunidades profesionales de aprendizaje, son escasos los estudios que se enfocan en el análisis de la conformación de estas comunidades entre formadores, en el ámbito de la formación inicial docente (BOTHÁ; NEL, 2022; BUCHANAN et al., 2016; CLARKE, 2021). Por lo tanto, la relevancia específica de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de la colaboración como factor clave para el funcionamiento de comunidades de este tipo en contextos de formación inicial del profesorado, donde esta competencia resulta fundamental para el desempeño de los estudiantes, futuros docentes, y para los efectos en los resultados de aprendizajes de sus potenciales estudiantes.

En este contexto, surgen las siguientes preguntas que guían el desarrollo de este aporte con relación al contexto de la formación inicial docente, en centros de Uruguay y Chile:

¿Cómo se conforman las comunidades profesionales de aprendizaje entre los docentes?

¿Qué factores afectan los procesos de conformación de comunidades profesionales de aprendizaje?

¿Cómo influye la colaboración emergente en la conformación de comunidades profesionales y, por ende, en el aprendizaje profesional de los docentes?

¿Cuáles son las percepciones sobre las comunidades profesionales de aprendizaje y la colaboración emergente como forma de aprendizaje profesional?

Metodología

El estudio realizado se basó en un diseño mixto, de tipo secuencial exploratorio, cuantitativo-cualitativo que constó de tres fases claramente definidas.

En la fase I, el abordaje cuantitativo consistió en aplicar encuestas a directivos de centros públicos de formación docente de Uruguay y

Chile. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) Caracterización del centro, (ii) Uso y apropiación de tecnologías digitales en el centro, (iii) Uso de las tecnologías en la formación docente, (iv) Tecnologías digitales y conformación de comunidades de aprendizaje, v) Tecnologías digitales y aprendizaje profundo.

El enlace al cuestionario en línea fue enviado por correo electrónico a 53 directivos de centros de formación docente, según el siguiente detalle: en Uruguay a 32 centros, en Chile a 21 centros. La muestra quedó conformada por aquellos que accedieron a enviar sus respuestas, alcanzando un total de 42, de las cuales 27 corresponden a Uruguay y 15 a Chile. Cabe aclarar que en unos pocos casos las encuestas fueron recibidas con algunas preguntas incompletas, pero igualmente se pudo aprovechar la información proporcionada según los objetivos de la fase. En los casos en que no se obtuvo respuesta en el plazo estipulado, se recurrió al llamado telefónico para asegurar el relevamiento.

Los datos cuantitativos recabados fueron analizados de forma descriptiva, para obtener una primera aproximación a la caracterización en función de las principales variables. Luego, se aplicaron técnicas de análisis de los diferentes factores involucrados, para poder indagar y validar la existencia de relaciones de causalidad entre dos o más variables. En base a lo obtenido en esta técnica, se elaboraron y validaron índices para cada una de las principales dimensiones analíticas consideradas en la investigación: (i) uso y apropiación de tecnologías digitales, (ii) logros asociados al aprendizaje profundo, (iii) formación de comunidades profesionales de aprendizaje. A partir de estos índices se conformó un índice general, que sirvió de base para la selección de los tres centros de cada país, uno por cada nivel del índice general: alto, medio y bajo. Los criterios de selección de los centros fueron por un lado el nivel del índice general alcanzado y por otro, la ubicación geográfica para evitar la cercanía entre casos.

En lo que respecta al relevamiento de datos cualitativo realizado en la fase II, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a actores clave en los tres centros seleccionados en cada país. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) valoración general sobre la incorporación de las TIC a la formación docente, (ii) evaluación de la funcionalidad de las comunidades como herramienta de formación docente, (iii) principales debilidades y fortalezas de la incorporación de las TIC en la generación de aprendizaje profundo, (iv) propuesta de mejoras, actividades de innovación. La realización de entrevistas a actores clave de cada caso (incluyendo directores, docentes y referentes de tecnologías), se realizó vía videoconferencia alcanzando un total de 15 en Uruguay y 9 en Chile. La modalidad de aplicación de esta técnica se debió a la situación de emergencia sanitaria de ambos países al momento de desarrollarse la investigación.

A lo mencionado se agrega el relevamiento de datos a través de la realización de grupos de discusión con docentes de diferentes áreas que estaban dispuestos a participar, en cada uno de los centros seleccionados. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) tecnologías digitales, (ii) comunidades profesionales de aprendizaje, (iii) innovaciones. Los grupos de discusión también fueron realizados por videoconferencia como consecuencia de la pandemia, a razón de uno por centro seleccionado de cada país, es decir, seis grupos de discusión en total. Esta técnica alcanzó a 19 participantes en Uruguay y 9 en Chile. Las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron procesadas en Atlas.ti, según las dimensiones antes mencionadas aplicando la estrategia de análisis de contenido.

Los principales criterios considerados para la selección de los docentes que conformaron las muestras cualitativas fueron: que pertenecieran a disciplinas diferentes y que accedieran a ser convocados. Corresponde mencionar, además, que los que participaron de la aplicación

de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron docentes diferentes.

Los datos relevados fueron codificados para preservar el anonimato de los informantes. Los casos se codificaron como C1, C2 y C3, siendo el primero el de mayor índice de inclusión de tecnologías digitales y el tercero el de menor índice. Para las técnicas se utilizó la codificación “E” para las entrevistas y “FG” para el grupo focal.

Los actores fueron codificados de forma diferencial en Uruguay y en Chile para poder identificar los casos. En Chile: 1= Director de Facultad/Departamento; 2= Encargado de proyecto tecnologías digitales y 3y4= Docentes. En Uruguay: D= Director; T= Docente orientador en tecnologías; P= Profesor; O= Otro rol; E= Estudiante.

La Fase III implicó la síntesis y validación del estudio. Los resultados obtenidos en las fases previas fueron puestos a consideración de un grupo de expertos relacionados con las temáticas de: i) formación inicial docente, ii) comunidades profesionales de aprendizaje, iii) colaboración docente, iv) tecnologías digitales y v) vinculación entre docentes en redes. Estos insumos sirvieron para el desarrollo de encuentros entre los participantes de la fase II y los expertos que trabajaron en la fase III, con el objetivo de afianzar la colaboración existente en los centros y potenciar nuevos vínculos entre países.

Luego de analizar los comentarios recolectados entre los expertos, se planteó la realización de un encuentro sincrónico en el que referentes de los centros de formación docente involucrados en el estudio intercambiaron sobre experiencias relacionadas a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y uso de tecnologías digitales. Más allá de la oportunidad de compartir experiencias, este espacio promovió que los centros de Uruguay y Chile involucrados en la fase II entraran en contacto para la conformación de redes de carácter académico. Asimismo, este evento permitió profundizar en los hallazgos previos y plantear

preguntas de segundo orden que orientaron la discusión posterior hacia los elementos de base para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y la promoción de competencias digitales en los docentes de formación inicial en centros participantes.

Posteriormente, se llevó a cabo un webinar internacional para difundir el proceso de investigación y los hallazgos obtenidos, así como compartir otras experiencias significativas de los centros. Durante este evento, se discutió con expertos acerca de los vínculos existentes y los necesarios en vistas del afianzamiento de las comunidades en los centros de formación docente. Otras cuestiones planteadas se centraron en la inclusión digital, y las prácticas innovadoras.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio ofrecen una visión detallada del contexto, las percepciones y experiencias de los docentes con respecto a las comunidades profesionales con foco en la colaboración emergente como formas de aprendizaje continuo. Este apartado se organiza según las fases que se transitaron en esta investigación y han sido descriptas en el apartado anterior.

Fase I: Cuantitativa

A partir del relevamiento mediante un cuestionario a directivos de centros de formación inicial docente públicos de Uruguay y Chile, presentado en el apartado de metodología, fue posible identificar qué factores perciben estos actores vinculados a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en su institución. A este respecto los directivos de ambos países identifican como relevante la participación en instancias formativas sobre tecnologías digitales en educación en el centro. Según expresan los directivos consultados la incorporación de tecnologías digitales es un factor que incide en la conformación de comunidades, en coincidencia con lo propuesto por Silva et al. (2019) y Tondeur et al. (2019).

En el caso de Chile también se hace referencia a la importancia de que los docentes sistematicen y publiquen sus prácticas, y la observación de clases como actividades vinculadas a esta categoría. En lo que respecta a las respuestas de Uruguay, aparece con recurrencia la observación de aula y el análisis de casos de los estudiantes, como actividades directamente relacionadas a la conformación de comunidades.

En adición a lo mencionado interesan las respuestas que aluden a la colaboración y la comunicación atribuidas a los docentes, en el entendido que son dos características que se encuentran estrechamente vinculadas a las comunidades profesionales de aprendizaje (DUFOR, 2004).

En referencia a la “comunicación” el análisis muestra que en ambos países es la competencia más desarrollada por los docentes. Para los gestores chilenos son “todos los académicos” (56%) o “la mayoría” (44%) quienes promueven su desarrollo. En las respuestas de Uruguay también se marca como una competencia priorizada por los docentes, aunque a diferencia de Chile aparecen respuestas en las categorías: “la mitad de los docentes” (16%) y “muy pocos docentes” (8%), aunque se trata de valores bajos.

La categoría “colaboración” es la que sigue en relevancia en los dos países. Los directivos chilenos eligen las respuestas “todos” o “la mayoría de los académicos” cuya suma cubre el 100%. Al igual que ocurre con la categoría comunicación, en Uruguay, si bien la suma de estas dos categorías supera la mitad de las respuestas (64%), no alcanzan el 100%, porque también aparece las referidas a “la mitad” (28%) y a “muy pocos” (8%).

En estrecha relación con lo mencionado interesa hacer referencia a que los directivos uruguayos identifican a la colaboración docente – docente como un facilitador vinculado a los procesos de innovación. Por su parte, en Chile destacan la colaboración docentes- directores. Corresponde mencionar además que en Uru-

guay la colaboración docente- docente ocupa el segundo lugar tanto en obstáculos como en facilitadores.

Fase II: Cualitativa

Esta fase es la que ofrece un cuerpo de datos más amplio respecto a la categoría comunidades profesionales de aprendizaje y colaboración en comparación con las fases I y III, es por lo que se la organiza en base a diferentes tópicos que permiten comprender mejor los hallazgos obtenidos: la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje como proceso, aportes de las comunidades profesionales de aprendizaje y la colaboración como emergente.

La conformación de comunidades profesionales de aprendizaje como proceso

En primer lugar, corresponde precisar que la conformación de comunidades constituye un proceso que incluye estadios menos y más avanzados que van desde la presencia de grupos de personas trabajando de forma colaborativa a comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008). El aprendizaje y la colaboración constituyen dos propiedades emergentes de la interacción de un colectivo de profesionales que se propone y logra metas comunes.

En la investigación realizada fue posible constatar que, si bien no hay una visión unánime de los diferentes actores de los centros consultados, se aprecia que no existen casos de comunidades consolidadas, pero sí hay diferentes grados de aproximación a la conformación de grupos de trabajo que aprenden de forma colaborativa (Tabla 1). Sí se identificó la presencia de equipos de trabajo colaborativo fragmentados dentro de la comunidad docente. El trabajo en grupos es un indicio de colaboración que puede conllevar a la conformación de comunidades (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008).

Tabla 1: Ejemplos de evidencia de los casos estudiados, organizadas según categorías

EVIDENCIAS QUE MUESTRAN:		
Interés por conformar comunidades profesionales de aprendizaje reconociendo dificultades	En proceso hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje	Indicios de aproximación a comunidades profesionales de aprendizaje
Si bien existen horas de departamento y existen horas de coordinación, estas no están orientadas a propuestas de trabajo común. O me parece que todavía nos falta un poco de madurez profesional como para que las comunidades de aprendizaje beneficien sobre todo a quienes tenemos que beneficiar, que son a nuestros alumnos. (C2 FG)	En ese camino estamos. Buscando formar comunidades de aprendizaje. (C1 EP)	La coordinación dentro de la asignatura, a la coordinación institucional, tener un día para todo el instituto, yo creo que, si bien no estaríamos hablando tal vez de una comunidad de aprendizaje en el sentido de la definición que tú diste, pero sí estaríamos aproximándonos a algunos atributos de ese concepto. (C1 EP)
Muy fuerte dentro de cada departamento. Menos que si se trata de coordinar dos especialidades distintas. (C3 E02)	Coincido plenamente con la compañera, que es algo lento, pero me parece que vamos por muy buen camino. [...] (C2 FG) [...] hace ya unos años que estamos intentando trabajar con comunidades profesionales de aprendizaje. Realmente creo que, hoy por hoy, es la forma, la forma que se da a futuro de formación en servicio, digamos, de los docentes. (C2 FG)	Además de estos grupos formales de aprendizaje, tienen los grupos informales que dependen un poco del voluntarismo, de la voluntad aislada, que a veces se van desarrollando entre uno o dos o tres personas y que finalmente, cuando ya logran cohesionadas con una idea clara. (C3 2-2)
Si bien existen horas de departamento y existen horas de coordinación, estas no están orientadas a propuestas de trabajo común. O me parece que todavía nos falta un poco de madurez profesional como para que las comunidades de aprendizaje beneficien sobre todo a quienes tenemos que beneficiar, que son a nuestros alumnos. (C2 FG)	[...] hacemos encuentros, pero no hay en el instituto hoy una comunidad de aprendizaje conformada con las características que una comunidad de ese tipo tiene que tener, ¿no? (C2 ET)	[...] nosotros en una experiencia que tuvimos, logramos que la dirección nos otorgara cada 15 días el espacio de coordinación [...]. A su vez, el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje implica toda una organización, toda una planeación, un proyecto de intervención dentro del centro. No puede pensarse en que va a ser algo espontáneo, que los docentes se van a reunir por un motivo que les llame la atención. (C2 FG)

Fuente: datos del estudio.

Un hallazgo que interesa especialmente es la recurrencia en identificar en la formación inicial de docentes a los formadores involucrados con la Didáctica y orientación de la práctica docente como el colectivo que más se aproxima a ser considerado como una comunidad pro-

fesional de aprendizaje: “[...] hay grupos para todas las profesoras de Didáctica 3 y otro de las otras didácticas de todos los profesorados. Y nos reunimos igual cada 15 días. Para mí es una comunidad en la que trabajamos juntas.” (C3 EP1).

Otro aspecto que destacar respecto a este grupo es que no solo se auto visualizan como un conjunto de personas con intereses comunes, que aprende de manera conjunta, sino que, además, son identificados como tal por otros actores que no pertenecen a ese colectivo.

El área de Didáctica sí ha formado realmente comunidades de aprendizaje, porque todas las directoras de las escuelas de práctica trabajaban juntas, corrigen, formulan, se visitan entre ellas, mirando los alumnos y se aporta. Me parece que ese sería el departamento que ha avanzado más. (C1 ED)

Me refiero a que los de Didáctica saben en qué está cada uno. Ellos tienen coordinación. (C3 ET)

Otra evidencia que interesa es la alusión al trabajo en red como un mojón en ese camino hacia la conformación de la comunidad. El trabajo en redes es valorado también desde la literatura (RIVERA; LEDESMA, 2021). En la formación de docentes de Uruguay se enfatiza en la relevancia de este tipo de trabajo en el que los formadores interactúan con profesionales de otros niveles educativos como primaria y media pertenecientes a centros en los que los futuros educadores realizan la práctica docente: “Entonces eso te muestra que hay una coordinación, evidentemente. Interinstitucional. Después, bueno, sin duda que tienen que trabajar colaborativamente, el instituto con las instituciones de enseñanza primaria y secundaria por el tema de las prácticas.” (C1 EE).

Al momento de referir a redes en Uruguay se hace hincapié en la participación en la Red Global de Aprendizajes, vinculada a las pedagogías emergentes, como un componente relevante al momento de realizar acciones coordinadas y de aprender con otros, aprendizajes que a su vez son mediados por las tecnologías digitales.

Tenemos gente que conforma el equipo impulsor de la red, de la Red de Aprendizajes, especialmente. O sea, que el equipo de la red es impulsor, que yo te vengo hablando desde más temprano, está compuesto por integrantes de esos departamentos que te dije, no todos, pero algunos de esos otros que tienen sus comunidades de aprendizaje y trabajan en red. (C1 ED)

El instituto también participa en la Red Global de Aprendizajes. Entonces, eso también ha posibilitado que se trabaje como en comunidad, digamos. Porque se trabaja colaborativamente, varias asignaturas, se intercambian, los alumnos investigan, exploran otros recursos, hay un apalancamiento digital. (C1 FG)

Aportes de las comunidades profesionales de aprendizaje

Si bien no se constata desde la voz de los actores la presencia de comunidades profesionales consolidadas, sí reconocen que el tránsito hacia su conformación aporta a la formación de educadores. Lo mencionado resulta coincidente con los hallazgos de diversos estudios realizados en la formación docente (GOLDEN, 2017; MENDOZA et al., 2021; PRENGER et al., 2019; WAN, 2020).

Los aportes aluden, en primer lugar, a lo que se logra a partir de la interacción entre quienes integran las comunidades:

- Aprendizaje y capacitación entre pares

Ese encuentro intergeneracional, entre docentes, por ejemplo, de Didáctica Práctica y la docente de Psicomotricidad. Entre la docente de Artística y la docente de Práctica. Entre esos cuatro, formando una comunidad, para ver cómo apoyamos, cómo ayudamos a la compañera, para que pueda trabajar en la virtualidad [contextualizado en tiempos de pandemia]. (C2 ED)

[...] evidentemente, potencia y permite que, por ejemplo, los procesos de autoevaluación también tengan un alto componente de aprendizaje entre pares, porque se va compartiendo la experiencia, debido a que todas las comisiones están integradas por profesores de los departamentos de especialidad, además de formación pedagógica. Entonces, se da otra instancia de compartir los trabajos profesionales de la Universidad. (C3 1-1)

Creo que va por la toma de consciencia. Cuando vos, de alguna manera, tenés que reconocer que el otro te puede ayudar. [...] cuando uno reconoce, dice: ‘Bueno, yo aprendo, aprendo del otro y con el otro’. (C3 EP2)

- Recibir la mirada de otros y socializar trabajos profesionales

[...] se trata de un ejercicio donde implica no el concepto de comunidad de somos todos amigos, sino justamente es todo lo contrario. [...] hay un otro que también me ayuda a ver lo que yo no puedo ver. [...] a veces el concepto de comunidad parece ser esta cosa de que nos llevamos todos bien y llegamos a un acuerdo. No necesariamente. A veces, es todo lo contrario, justamente, es marcar la discrepancia y en eso estamos aprendiendo. (C3 FG)

Se expone en el buen sentido, para aprender. Y los otros también se exponen, donde uno también puede intercambiar pareceres. (C3 FG)

Yo creo que es clave la participación, es clave la escucha activa, es clave el poder socializar mucho las actividades que uno va haciendo y dándole oportunidad a la gente para que pueda participar. (C2 1-1)

Potenciar no solo el uso de algo expositivo, sino también de intercambio realmente, que genere el intercambio entre los docentes. Y la apertura de la gran mayoría. (C1 ET)

- Adquisición de nuevos saberes e Investigación-acción

[Cuando] uno conforma una comunidad profesional de aprendizaje, lo que hace es potenciar los saberes propios y adquirir los saberes de otros integrantes de la comunidad. Realmente formar parte de una comunidad profesional de aprendizaje, donde se potencian, como les decía, lo que sabe cada uno y podemos caminar juntos hacia la adquisición de nuevos saberes, de nuevos logros o de compartir experiencias, creo que puede ser la salida a estas problemáticas que estuvimos planteando en el bloque anterior [refiere a las problemáticas que obstaculizan la inclusión digital]. (C2 FG)

La Unidad Desarrollo de la Docencia tiene implementado un curso Taller de Investigación Acción, en el que participan colegas de formación pedagógica. Y ahí hay un alto componente de comunidad de aprendizaje profesional, porque los colegas van desarrollando las iniciativas, las van compartiendo, las van sistematizando y eso tiene horario y asignación de hora para los colegas que participan. (C3 1-1)

- Propuestas y producciones colaborativas

Participé en la comunidad de aprendizaje, ahí había comunidades aprendizaje en donde se discutían temáticas, y se podía llegar a un escrito

en donde queda publicado en alguna revista de la misma universidad, pero era la comunidad. (C3 1-3)

De la conformación de esas comunidades, de esos grupos de aprendizaje, otra cuestión que resulta bien interesante es ver el intercambio de lógicas, desde las disciplinas. Por ejemplo, la lógica en la propuesta que está haciendo el profe que está haciendo un objeto de aprendizaje, una trivía, alguna de estas cuestiones que hacen. El profe de biología, con el profe de Informática, con el profe de Psicología, que se subió con el profe del Juego y su enseñanza, ves cómo surge del ensamble de esas distintas miradas, una lógica que expande lo que sería la propuesta original, si hubiese surgido solo desde un campo del saber o desde un espacio curricular. (C2 ED)

En segundo lugar, lo que identifican como más relevante, es el beneficio que produce en los estudiantes y la transformación de las prácticas:

Cuando hablamos de comunidades profesionales de aprendizaje, además de generar esos espacios, se espera que los resultados, como decías tú, redunden en forma directa en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (C2 ET)

No sé cuánto de esa reflexión puede influir en la transformación de las prácticas que, en definitiva, es a lo que las comunidades profesionales de aprendizaje aspiran, que exista ese tránsito entre donde estoy hoy y cuánto puedo mejorar hacia una transformación de la práctica. (C2 ET)

La colaboración como emergente

Aparece de manera recurrente la valoración de los procesos colaborativos que se dan como producto de la interacción entre colegas. En consonancia con lo propuesto por DuFour (2004) la colaboración constituye un rasgo distintivo del trabajo en comunidades.

Cuando la gente se junta a hacer cosas, salen cosas muy buenas. (C2 EO)

La clave de una comunidad profesional de aprendizaje es como el trabajo colaborativo, el trabajo colectivo, que se tiene que generar. (C2 FG)

En cuanto a la colaboración, yo te diría que es clave para el logro de los objetivos académicos, y educativos. La colaboración en todo, la participación organizada en todos los órdenes. No solamente docentes, sino de estudiantes, de funcionarios. (C3 ED)

Establecer objetivos y metas comunes supone acciones colaborativas que aportan a que los grupos transiten hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje: “Trabajamos en conjunto y definimos objetivos en conjunto y los planes de departamento se hacen juntos.” (C1 EP).

La colaboración es valorada tanto a la interna de la institución como en el intercambio con instituciones afines como lo son las de práctica docente: “[...] sin duda que tienen que trabajar colaborativamente, el instituto con las instituciones de enseñanza primaria y secundaria por el tema de las prácticas.” (C1 EE).

Incluso aquellos que consideran que la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje constituye un tópico aún no alcanzado, valoran los procesos de colaboración como prácticas preparatorias en el tránsito de su conformación.

[...] tenemos un recorrido que todavía no se ha podido... No lo he podido contagiar en el centro, pero sí lo tengo de otras instituciones. Pero en la medida de lo posible, he intentado promover el trabajo colaborativo dentro del instituto. El equipo de docentes orientadores en tecnología trabaja en forma coordinada, hoy por hoy lo hace. Lo hace intentando llegar al mayor número posible de docentes que estén necesitando de orientación. (C2 ET)

Condiciones que favorecen la conformación de comunidades

Algunos de los aspectos que aparecen de manera recurrente es que los integrantes de la comunidad profesional de aprendizaje deben compartir necesidades y problemas comunes.

[...] las comunidades de aprendizaje dejan entrever aspectos comunes, o necesidades comunes que tienen los docentes. (C2 FG)

[...] también se trabaja y hay problemas más comunes, de cómo enfrentar esto, cómo enfrentar lo otro [contextualizado en pandemia]. (C3 EP2)

En la misma línea una docente de didáctica alude a cómo el compartir intereses con sus colegas les permite afrontar y resolver los desafíos que se les presentan en la formación de futuros docentes.

En mi caso, grupo de didáctica, que el tema didáctica, este año, fue todo un desafío de cómo íbamos a trabajarlo y realmente funcionamos como una comunidad, porque compartimos una cantidad de ideas, problemáticas y tratamos de, bueno, sacar adelante la situación en este escenario tan complejo. (C3 FG)

En este apartado interesa referir especialmente, al rol de los docentes como componente clave para facilitar la conformación de comunidades, en tanto se alude a su compromiso, voluntad de participación, apertura, capacidad de escucha, formación, experiencia, como características claves.

Se hace referencia, además, a la necesidad de liderazgos que habiliten la reflexión crítica.

Me parece que ahí como que hay un líder, como que hay alguien que impulsa eso, del equipo. (C2 ET2)

Yo creo que bueno, es clave la participación, es clave la escucha activa, es clave el poder socializar mucho las actividades que uno va haciendo y dándole oportunidad a la gente para que pueda participar. (C2 1-1)

Aun así, el impulso que se pueda dar, por ejemplo, desde el lugar de la dirección no es suficiente si no se cuenta con un colectivo de formadores que esté dispuesto a aprender “de y con otros”.

El director habilita la reflexión crítica, pero no hay una construcción colectiva compartida de la necesidad de desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. (C3 FG)

Y está esperando, esperando realmente que nosotros hagamos propuestas. Pero como que estamos esperando que se nos proponga y ahí salimos a trabajar. (C1 EP)

Corresponde mencionar además que algunos aspectos que se identifican como facilitadores para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, también son mencionados como obstáculos, en tanto se considera que no están presentes de la forma requerida; es el caso de los espacios y tiempos.

Entonces, digo, es cierto, nos faltan espacios, falta tiempo, falta. Pero lo que yo creo que lo que no falta son ganas. (C2 FG)

[...] el trabajar en comunidades implica dedicarle tiempo extra, que también tenemos vida. (C2 FG)

Ahora los profesores pasan corriendo. (C3 ET)

En otros casos, se hace referencia a características que según cómo se manifiestan pueden facilitar u obstaculizar la conformación de comunidades, por ejemplo: las prácticas instauradas en el colectivo docente y la afinidad entre las personas.

Los principales obstáculos son más sociales que cognitivos, es decir, sociales en el sentido de que se trata de cuestiones, digamos, aprendidas o sostenidas como prácticas dadas o como formas de hacer que, a veces, se han instalado y que muy pocas veces ponemos en duda. (C3 FG)

No se llevan bien. Y es complicado. A veces hay problemas de carácter, de compatibilidad. (C3 EP1)

[...] todo lo que es el factor humano, las relaciones que se puedan establecer, que establecen un poco que la persona pueda sentirse a gusto trabajando con otros, porque estamos hablando de algo que alude a lo grupal. Sentirse bien en ese sentido también. (C3 ED)

En adición a lo anterior corresponde mencionar que en Chile se identifican como obstáculos el contar con un sistema jerárquico, la resistencia al cambio y la sobrecarga de trabajo de los docentes. Este último aspecto coincide con lo que expresan los informantes de Uruguay respecto al multiempleo. En este país se agregan, además, el concebir como obstáculo la escasa formación y disposición de algunos docentes para trabajar en equipo.

Fase III: Síntesis y validación del estudio

Una vez relevados y analizados los datos de las Fase I y II fueron sometidos a validación de expertos quienes ofrecieron reflexiones y comentarios interesantes para comprender en mayor profundidad lo referido a la conformación y consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje en el ámbito de la formación docente en Uruguay y Chile.

Por un lado, los expertos destacan que las comunidades profesionales de aprendizaje no surgen de manera espontánea, sino que resulta necesario que se cuente con acompañamiento institucional como requisito para su conformación.

Por otra parte, respecto a la consolidación, aportan como reflexión que el escaso grado de avance en la consolidación en vez de ser tomado como un inconveniente, puede ser visto como una oportunidad para planear acciones que la promuevan, ya que los hallazgos muestran evidencia de que se están transitando las fases que conducen a su construcción.

Conclusiones

Retomando las preguntas de investigación que se planteaban al inicio de este artículo y las categorías teóricas de referencia, las conclusiones sobre este aporte abordan los siguientes aspectos:

A. Conformación de las comunidades de aprendizaje profesional en los casos de Uruguay y Chile

La evidencia nos permite afirmar que en los dos países hay indicios de conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, aunque en ninguno de los casos analizados, se encuentran dinámicas consolidadas de funcionamiento como tal.

Los actores involucrados aportan una visión muy positiva respecto a las ventajas que tiene desarrollar comportamientos que permitan tal

funcionamiento, máxime cuando se trata de conformarlas en espacios de formación inicial docente.

Como facilitadores de estos procesos se identifican los intereses y problemas en común, las prácticas colectivas, aspectos actitudinales (apertura, capacidad de escucha, voluntad de participación, etc.), liderazgos de carácter distribuido y participativo.

Los factores que parecen oficiar como obstaculizadores de esta consolidación, analizados por país, coinciden en un factor y difieren en el resto. En Chile tienen relación con el sistema jerárquico, la resistencia al cambio y la sobrecarga de trabajo. En Uruguay, refieren a la escasa formación y disposición de algunos docentes para trabajar en equipo y el multiempleo (que sería posible entender como sobrecarga de trabajo). También podríamos arriesgar que la resistencia al cambio estaría vinculada a la escasa disposición de tiempo.

B. Influencia de la colaboración entre docentes en el desempeño del rol y el desarrollo profesional

El trabajo en grupos de docentes es el factor más extendido, emergiendo como potenciador de la construcción de comunidades. No obstante, se plantea con fuerza la necesidad de revisar los espacios y los tiempos que se dedican al trabajo colaborativo. Parece quedar en evidencia que las rutinas deben revisarse y, de la mano de las tecnologías emergentes, encontrar nuevas formas de coincidencia en el aquí y ahora y en las formas de registro, sistematización y difusión de las experiencias.

Asimismo, se identifican dos facilitadores: el diseño de proyectos conjuntos –en el marco de comunidades–, que posibilitan una mejor gestión del trabajo colaborativo, así como resultados concretos que permiten difundir lo realizado como equipo, y la participación de actores externos que admiten dinamizar el cotidiano de los centros educativos de formación inicial docente (por ejemplo, la Red Global de Aprendizajes en Uruguay).

C. Percepciones sobre las comunidades de aprendizaje profesional y la colaboración emergente como forma de aprendizaje entre docentes.

En este punto, recuperamos como factor importante el aspecto actitudinal que señalan los informantes. Para que el aprendizaje se produzca, hay que partir del “motor” que permite que ocurra: el reconocimiento del otro, querer intercambiar, saber escuchar, tener empatía, entre otros. Este aspecto es más relevante aún, cuando de centros de formación inicial docente se trata, ya que los profesores modelizan un vínculo profesional que los estudiantes –futuros profesores– podrán tomar de referencia, integrando, además, la posibilidad de trabajo conjunto intercambiando desde la “lógica de las disciplinas”.

Se espera que los hallazgos de este estudio puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación en ambos países, al fomentar la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades docentes. En última instancia, esta investigación puede tener un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y en su capacidad para aprender de manera efectiva en los centros de formación inicial docente.

REFERENCIAS

- ADMIRAAL, W.; SCHENKE, W.; DE JONG, L.; EMMELLOT, Y.; SLIGTE, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 4, p. 684-698, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573> >. Acceso en: 5 set. 2022.
- ANTINLUOMA, M.; ILOMÄKI, L.; TOOM, A. Practices of professional learning communities. **Frontiers in Education**, v. 6, art. 617613, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613> >. Acceso en: 13 ago. 2022.
- APARICIO, C.; SEPÚLVEDA, F. Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. **Estudios Pedagógicos**, v. 44, n.

- 3, p. 55-73, 2018. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055> >. Acceso en: 18 ago. 2022.
- BOTHA, C.; NEL, C. Purposeful collaboration through professional learning communities: Teacher educators' challenges. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 21, n. 6, p. 210-225, 2022. Disponible en: < <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.13> >. Acceso en: 27 dic. 2022.
- BUCHANAN, L.; MOODY, A.; FOX, K.; HARGROVE, T.; RONEY, K.; BROPHY, A. Professional learning communities as teacher educator professional development: articulating the impact on pedagogy and student learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Washington D.C., 4/10/2016. Washington: AERA Online Paper Repository, 2016. p. 1-13. Disponible en: < <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository> >. Acceso en: 30 ago. 2022.
- CABRERA BORGES, C.; REBOLLO, M.; PEREZ, M. Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 13, n. 2, p. 43-60, 2022. Disponible en: < <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180> >. Acceso en: 2 feb. 2023.
- CLARKE, S. Learning communities in education: a matter of diverse definitions, understandings, enactments, and contexts. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 4, p. 557-559, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1946744> >. Acceso en: 15 dic. 2022.
- DUFOUR, R. What is a "Professional Learning Community"? **ASCD**, v. 61, n. 8, 2004. Disponible en: < <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community> >. Acceso en: 6 set. 2022.
- GARCÍA, I.; HIGUERAS, L.; MARTÍNEZ, E. Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido: Una revisión sistemática. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 2, p. 117-129, 2018. Disponible en: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059007> >. Acceso en: 30 oct. 2022.
- GOLDEN, D. **Teacher perceptions of professional learning communities on the instructional climate at Flintville Elementary School in Lincoln County, TN**. 2017. 160 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Departamento de Liderazgo Educativo y Análisis de Políticas, East Tennessee State University, Johnson City, 2017. Disponible en: < <https://dc.etsu.edu/etd/3179> >. Acceso en: 16 dic. 2022.
- GUTMAN, M. Leading a professional learning community for teacher educators: inquiry into college principals' motives and challenges. **Teacher Development**, v. 25, n. 3, p. 263-277, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1901772> >. Acceso en: 25 ago. 2022.
- HAIKON, S.; TAN, C. Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 47, n. 1, p. 91-104, 2017. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408> >. Acceso en: 28 ago. 2022.
- HARGREAVES, A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 5, p. 603-621, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499> >. Acceso en: 23 ago. 2022.
- MACPHAIL, A.; ULVIK, M.; GUBERMAN, A.; CZERNIAWSKI, G.; OOLBEKKINK, H.; BAIN, Y. The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. **Professional Development in Education**, v. 45, n. 5, p. 848-861, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610> >. Acceso en: 24 ago. 2022.
- MAYER, D.; MITCHELL, J.; SANTORO, N.; WHITE, S. Teacher educators and 'accidental' careers in academe: an Australian perspective. **Journal of Education for Teaching**, v. 37, n. 3, p. 247-260, 2011. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588011> >. Acceso en: 17 dic. 2022.
- MENDOZA, D.; CEJAS, M.; NAVARRO, M.; FLORES, E.; CASTILLO, K. La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. **Uniciencia**, v. 35, n. 2, p. 161-175, 2021. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.11> >. Acceso en: 22 oct. 2022.
- OLSSON, D. **Improving teaching and learning together**. A literature review of professional learning communities. Karlstad: Karlstad University. 2019. Disponible en: < <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1341682/FULLTEXT01.pdf> >. Acceso en: 28 ago. 2022.
- PING, C.; SCHELLINGS, G.; BEIJAARD, D. Teacher educators' professional learning: A literature

review. **Teaching and Teacher Education**, v. 75, p. 93-104, 2018. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>>. Acceso 30 ago. 2022.

PRENGER, R.; POORTMAN, C.; HANDELZALTS, A. The effects of networked professional learning communities. **Journal of Teacher Education**, v. 70, n. 5, p. 441-452, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>>. Acceso en: 16 ago. 2022.

QUESTA-TORTEROLO, M. **Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay**: estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal. 2018. 602 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019. Disponible en: < https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664383/mqt1de1.pdf>. Acceso en: 19 set. 2022.

REICHENBERG, R.; AVISSAR, G.; SAGEE, R. 'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 1, p. 40-56, 2015. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.866974>>. Acceso en: 30 ago. 2022.

RIVERA, N.; LEDESMA, M. Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. **Revista Educa – UMCH**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.169>>. Acceso en: 27 ago. 2022.

SCHAAP, H.; LOUWS, M.; MEIRINK, J.; OOLBEK-KINK-MARCHAND, H.; VAN DER WANT, A.; ZUIKER, I.; ZUIKERA, I.; ZWART, R.; MEIJER, P. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. **Professional Development in Education**, v. 45, n. 5, p. 814-831, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>>. Acceso en: 15 dic. 2022.

SILVA, J.; MORALES, M.; LÁZARO, J.; GISBERT, M.; MIRANDA, P.; RIVOIR, A.; ONETTO, A. Digital teaching competence in initial training: Case studies from Chile and Uruguay. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 93, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>>. Acceso en: 20 ago. 2022.

TEJERA TECHERA, A.; PORRAS, J.; CABRERA BORGES, C.; QUESTA-TORTEROLO, M. **Redes e inclusión**

digital: Incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el aprendizaje profundo en centros públicos de formación docente de Uruguay y Chile. Montevideo: Universidad ORT Uruguay; ARS Chile, 2021. Disponible en: < <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/103403/1/informe-de-resultados-de-la-fase-1-y-2.pdf>>. Acceso en: 8 nov. 2022.

TONDEUR, J.; SCHERER, R.; BARAN, E.; SIDDIQ, F.; VALTONEN, T.; SOINTU, E. Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1189-1209, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>>. Acceso en: 3 set. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>>. Acceso en: 30 set. 2022.

VANGRIEKEN, K.; DOCHY, F.; RAES, E.; KYNDT, E. Teacher collaboration: A systematic review. **Educational Research Review**, v. 15, p. 17-40, 2015. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2015.04.002>>. Acceso en: 19 set. 2022.

VANGRIEKEN, K.; MEREDITH, C.; PACKER, T.; KYNDT, E. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 47-59, 2017. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>>. Acceso en: 19 set. 2022.

WAN, S. Unpacking the relationship between teachers' perceptions of professional learning communities and differentiated instruction practice. **ECNU Review of Education**, v. 3, n. 4, p. 694-714, 2020. Disponible en: < <https://doi.org/10.1177/2096531120969988>>. Acceso en: 17 set. 2022.

WESTHEIMER, J. Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In: Cochran-Smith, M.; Feiman, S.; McIntyre, D.; Demers, K. (Eds.). **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**. 3. ed. New York: Routledge, 2008, p. 756-783.

*Recebido em: 02/03/2023
Aprovado em: 26/06/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

NECESIDADES DE FORMADORES DE FORMADORES RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

*Ana Cabrera**

Agencia Nacional de Investigación e Innovación

<https://orcid.org/0000-0001-9874-9455>

*Marcela Pérez Salatto***

CeRP Centro

<https://orcid.org/0000-0003-1936-5424>

*Adriana Pérez Salatto****

CeRP Centro

<https://orcid.org/0000-0002-3167-4345>

RESUMEN

Este artículo comunica los hallazgos de una investigación donde uno de los objetivos fue relevar y analizar las necesidades de los formadores de formadores en cuanto a la inclusión de tecnologías digitales. El enfoque metodológico fue de investigación - acción en el marco de comunidades de aprendizaje y de práctica. En la etapa inicial, se analizaron las necesidades según estos criterios: nivel de explicitación, identificación de necesidades según el modelo TPACK, y nivel de complejidad. El principal hallazgo implicó una mutación en las necesidades, desde un nivel tecnológico instrumental hasta un nivel atravesado por la discusión y la reflexión. Se concluyó que es relevante diagnosticar las necesidades, tanto explícitas como latentes, de los docentes para diseñar una propuesta formativa “a medida”. Asimismo, se destacó el trabajo en comunidades ya que contribuyó a la complejización de la mirada sobre el tema.

Palabras clave: necesidades; formación de profesores; tecnología y educación.

* Diplomada en Enseñanza con Tecnologías Digitales, Cambridge University – CFE, 2013. Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO – Argentina 2012. Especializada en entornos virtuales y educación, OEA, 2012. Maestra de Educación Primaria desde 1983. Responsable científico del Proyecto PRAXIS, PRAXIS 2, Agencia Nacional de Investigación e Innovación – CFE. Cargo: Investigadora. Florida – Uruguay. E-mail: anacabreraborges@gmail.com

** Magíster y Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Universidad Claeh). Diplomada en Educación con Tecnologías (Cambridge, CFE, Ceibal). Profesora de Enseñanza Media en la especialidad Inglés (CeRP Suroeste). Maestra de Educación Común (IFD Florida). Docente de Didáctica y Lenguas Extranjeras, CeRP Centro. Florida – Uruguay. E-mail: micaelaperezsalatto@gmail.com

*** Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Diplomada en Educación con Tecnologías (Cambridge, CFE, Ceibal). Diplomada en Evaluación de los Aprendizajes (UCUDAL). Profesora de Enseñanza Media en la especialidad Inglés, IFD Florida. Cargo: Docente de Didáctica CeRP Centro y Docente de Inglés en Ed. Secundaria. Florida – Uruguay. E-mail: valentina714@gmail.com

RESUMO

NECESSIDADES DOS FORMADORES DE FORMADORES SOBRE A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este artigo comunica os resultados de uma pesquisa que teve por um de seus objetivos identificar e analisar as necessidades dos formadores de formadores referentes a inclusão das tecnologias digitais. O enfoque metodológico foi a investigação-ação no quadro de comunidades de aprendizagem e prática. Na etapa inicial, as necessidades foram analisadas de acordo com os seguintes critérios: nível de explicitação, identificação das necessidades de acordo com o modelo TPACK e nível de complexidade. A principal constatação diz respeito a uma mutação das necessidades, de um nível tecnológico instrumental para um nível atravessado pela discussão e reflexão. Conclui-se que é relevante diagnosticar as necessidades dos professores, tanto explícitas como latentes, para desenhar uma proposta de formação “customizada”. Da mesma forma, o trabalho em comunidades ganhou destaque por contribuir para a complexidade do olhar sobre o tema.

Palavras-chave: necessidades; formação de professores; tecnologia e educação.

ABSTRACT

NEEDS OF TEACHER TRAINERS REGARDING THE INCLUSION OF DIGITAL TECHNOLOGIES

This article communicates the findings of a research where one of the objectives was to identify and analyze the needs of teacher trainers as for the inclusion of digital technologies. The methodological approach was defined as action research within the framework of learning and practice communities. In the initial stage, the needs were analyzed according to these criteria: level of explicitation, identification of needs within the TPACK model, and level of complexity. The main finding implied a mutation in the teachers’ needs that went from an instrumental technological level to a level permeated by discussion and reflection. It was concluded that it is relevant to diagnose the teachers’ needs, explicit and latent, to design a “customized” training proposal. Furthermore, the work in communities was highlighted since it contributed to the increasing complexity of the perspective on the subject.

Keywords: needs; teacher training; technology and education.

Introducción

Los hallazgos presentados en esta comunicación se enmarcan en la investigación PRAXIS 2: rediseño de la formación de docentes con tecnologías digitales FSED_3_2018_1_150973. Dicha investigación se realizó en Uruguay, en 2019, con la financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE)

de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Las instituciones involucradas son, por un lado, el Centro Regional de Profesores del Centro (CeRP) junto a la Unidad Académica de Tecnología Educativa, y por otro la Universidad de la República (UdelaR) por medio del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) y del Núcleo de Recur-

ses Educativos Abiertos y Accesibles (NRAA). El enfoque metodológico se corresponde con un diseño de investigación - acción y se halla situado en el marco de comunidades de aprendizaje y de práctica. El trabajo en comunidades se divide en tres fases: 1) la identificación de las prácticas (diagnóstico y observación de clases con inclusión de TD), 2) la reflexión, y 3) la transformación de las prácticas. Al inicio del trabajo de campo, los formadores de formadores identifican su estado de situación en relación al uso de las TD a partir de su autopercepción. Luego, se utiliza el Instrumento de Observación de Prácticas con Tecnologías Digitales (IOPE-TD), diseñado por este equipo en una investigación anterior, para profundizar la observación y el análisis, y así hacer visibles sus fortalezas y debilidades, a la vez de sugerir mejoras al propio instrumento. A continuación, se propone a los participantes que identifiquen sus necesidades de formación, no sólo en virtud de su práctica personal de incorporación de tecnología al quehacer en sus aulas, sino además, teniendo en cuenta el encuadre teórico que sustenta el IOPE-TD. Posteriormente, se propone la profundización en la reflexión; especialmente sobre aquellas situaciones que provocan inseguridad y ciertas resistencias frente a la adopción del uso de los recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje.

El presente artículo se focaliza en el objetivo de investigación referido a relevar y analizar las necesidades expresadas por los participantes. Sus autopercepciones se contrastan con categorías teóricas y empíricas. Corresponde mencionar que en etapas siguientes del trabajo de campo de la investigación el relevamiento y análisis de las necesidades dio lugar al diseño de un trayecto formativo tendiente a dar respuesta a dichas necesidades.

Líneas teóricas

En la actualidad, el uso de las Tecnologías Digitales (TD) en lo cotidiano del devenir social está fuera de discusión. La educación no escapa

a esta tendencia por lo cual, al decir de Costa (2019), la “cuestión central se relaciona con el modo en el que la escuela pondera su lugar en esta nueva realidad, en lo referente a la preparación de los jóvenes que forman parte de ella” (p. 30). La rigidez de los planes y programas así como su tendencia a dar continuidad a la enseñanza tradicional conspira con la adecuación de la oferta educativa a la realidad social imperante. De hecho, autores como Gülbahar (2008) expresan que aunque existe disposición para el uso de TD por parte de los docentes, esto no es lo que se favorece desde los programas instruccionales. Cabe preguntarse de qué manera se están formando los futuros profesionales de la educación para abordar los desafíos del siglo XXI, y cuánto se conecta dicha formación con las necesidades de los ciudadanos del futuro. Estudios como el realizado por Cabrera et al. (2018) en el ámbito de la Formación Inicial de Profesores (FIP) de Uruguay sugieren que “la actualización de las propuestas de formación esté en sintonía con los nuevos enfoques”. También, se resalta “la necesidad de incluir un abordaje específico de las TD en espacios curriculares propios pero que además se garantice la transversalidad desde todas las asignaturas del currículo” (Cabrera et al., 2018, p. 29). En este estado de situación cabe plantearse interrogantes como: ¿De qué modo deben prepararse los profesores para, al decir de Hargreaves (1998), “poder tomar más fácilmente el cambio en sus manos”?, ¿Qué necesitan los formadores de formadores en cuanto a su manejo de las TD para involucrar a sus estudiantes en su uso “genuino”, al decir de Maggio (2012)?, ¿Cómo influye en los aprendizajes la formación del profesorado en relación al: conocimiento tecnológico (CT), conocimiento pedagógico (CP), conocimiento del contenido (CC); o a las interacciones derivadas de ellos: conocimiento tecnológico del contenido (CTC), conocimiento pedagógico del contenido (CPC), conocimiento tecnológico pedagógico (CTP) y conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (CTPC), TPACK, según Koehler y Mishra (2009)?

A la luz de lo expuesto, en escenarios de alta disponibilidad tecnológica, como es el caso de Uruguay, se coincide con Costa (2019) cuando se cuestiona: “qué tipo de uso de las tecnologías digitales debe proporcionar la escuela, al servicio de qué perfil de alumnado, qué competencias debe poseer el profesorado y qué estrategias deben ponerse en su formación, inicial o continuada” (Costa, 2019, p. 18).

En los siguientes apartados dentro de esta sección, se desarrollan las líneas teóricas que sustentan este trabajo, y que intentan dar respuesta a las interrogantes anteriores.

Necesidades de los docentes

En búsqueda de respuestas a las interrogantes planteadas en el apartado anterior, se considera que para “abrazar el cambio”, los docentes son actores claves del proceso de transformación. Ya lo menciona Pérez (1999) al señalar: “La formación permanente debe asumir, como punto de partida, la reflexión del profesor. Así se solicita que imparta una enseñanza activa que promueva la reflexión crítica, motive al alumno, fomente su creatividad, favorezca la investigación, el espíritu crítico y participativo” (p. 11). En la actualidad, tales recomendaciones se encuentran en plena vigencia cuando se trata de diseñar métodos de formación en TD tendientes a promover una preparación sólida que implique a los estudiantes y los involucre en procesos de pensamiento de orden superior. En este sentido, Camargo et al. (2004) sostienen la imperiosa necesidad de coordinar “el discurso y la acción” (p. 82) en la articulación de los planes formativos con las demandas de los docentes. La conjunción teoría-práctica propuesta coadyuvará a la resolución de problemas intrínsecos de la educación como su calidad, la profesionalidad docente, los cambios requeridos por las instituciones y la orientación de las demandas desde la práctica pedagógica.

En este contexto, se subraya la idea de González Tirados y González Maura (2008) quienes afirman que: “Las necesidades de aprendizaje

docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado” (p. 4). Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017) establecen, a su vez, lo oportuno de desarrollar procesos de investigación que definan estas necesidades como emergentes de estudios empíricos realizados en la FIP. Estos determinarán los contenidos a abordar en la planificación de los distintos trayectos formativos. Estos autores definen las necesidades como: “conjunto de intenciones que anteceden la selección de una estrategia para atender dicha formación para el uso de tecnología en contextos específicos, identificadas en formadores de profesores” (CARMONA-MESA; VILLA-OCHOA, 2017, p. 171). Se logra atender, de esta manera, el planteo de Camargo et al. (2004): “Los docentes deben participar en la formulación de sus necesidades de aprendizaje” (p. 91). Pero, ¿qué formación demandan los formadores de formadores y los futuros docentes?, ¿qué necesitan?, ¿se escucha su voz?

Es en esta línea que el estudio realizado con la comunidad de docentes del CeRP del Centro pretendió diagnosticar (acción clave de un proceso de formación), y analizar las necesidades considerando la instancia previa a la elaboración de un trayecto formativo, y las demandas de aula de los participantes de la comunidad.

Tipos de necesidades

Son múltiples los estudios relevados a partir de encuestas o de indagaciones documentales que intentan identificar y atender las necesidades de los docentes en cuanto a su formación en TD (PÉREZ, 1999; GONZÁLEZ TIRADOS; GONZÁLEZ MAURA, 2007; AVELLO et al., 2014; CARMONA-MESA; VILLA-OCHOA, 2017). Entre ellos, se destaca a Avello et al. (2014) que resalta la importancia de detectar y organizar las necesidades del profesorado a los efectos de planificar trayectos formativos acordes con ellas. Ellos las clasifican, una vez diagnosticadas, en tres dimensiones: tecnológi-

ca, pedagógica, y del desarrollo investigativo y profesional. En sus conclusiones, estos autores expresan que los docentes, en general, presentan menguado dominio de las dimensiones evaluadas. Aunque la tecnológica presenta un buen dominio, este no está dentro de los niveles deseados. En cuanto a la dimensión pedagógica, se deduce que los docentes hacen un buen uso de las TD para la enseñanza. La tercera dimensión presentó un muy escaso desarrollo.

Por otra parte, cabe destacar el trabajo de Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017) donde se identifican seis tipos de necesidades de formación. Estas fueron detectadas de forma implícita o explícita luego de estudiar, clasificar y analizar cuarenta artículos. Las mismas se categorizaron en: experiencial, funcional, actitudinal, ética, crítica y pragmática. La necesidad experiencial surge a partir del estudio de “experiencias significativas” como “(a) diseñar, planificar y elaborar lecciones, (b) fortalecer habilidades para manipular tecnologías educativas; (c) implementar diseños de clase en contextos reales o, por lo menos, analizar registro de prácticas (d) abordar elementos pedagógicos y didácticos para el uso de tecnología e repensar la evaluación de los procesos en la FIP. En lo que refiere a las necesidades funcionales, se alude a lo “técnico e instrumental” que facilita el uso autónomo de las TD; aspecto considerado por los autores como necesario pero no suficiente para satisfacer los requerimientos de los formadores. Al referirse a las necesidades actitudinales, se hace foco en las creencias, actitudes y confianza de los docentes al incorporar las TD. Asimismo, se vinculan creencias y prácticas dando lugar a sub-categorías en cuanto a su uso como: “diversificado”, “potente”, “conveniente” y “subversivo”; y en cuanto a las prácticas como: “integrativas”, “incremental”, “incidente” y “hostil” (MAMA; HENNESSY, 2013 apud CARMONA-MESA; VILLA-OCHOA, 2017, p. 176). En lo que atañe a la necesidad de tipo ético, la misma aboga por la formación de un profesional reflexivo que evalúe de forma continua el uso de las TD. Al nombrar la necesidad

crítica, se hace mención a la valoración de las potencialidades, fortalezas y debilidades del uso de la tecnología.

Finalmente, las necesidades de tipo pragmáticas se asocian a la proyección del ejercicio profesional, y se destaca el rol de la FIP y su conexión con contextos reales en la práctica. Una vez realizada la exposición sobre las necesidades de los docentes en referencia a la inclusión de TD, cabe considerar los distintos tipos de conocimiento que promueve la incorporación articulada de los contenidos disciplinares con la dimensión didáctica y tecnológica, y cómo estos aspectos se manifiestan en los requerimientos formativos de los docentes.

TPACK

En lo que refiere a la formación tecnológica, pedagógica y de contenido disciplinar del profesorado, autores como Esteve y Parejo, (2014) y Esteve y Gisbert (2011) señalan que la clave radica en su articulación para potenciar las TD, y así “facilitar procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el alumno” (ESTEVE; GISBERT, 2011, p. 64). Asimismo, Cejas, Navío y Barroso (2016) aluden a que el modelo TPACK, conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido, desarrollado por Koehler y Mishra (2009), “presenta una vía interesante para que los profesores puedan integrar tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar en su función docente” (p. 105). Además, de acuerdo a Cabrera et al. (2018), se trata de integrar estos componentes, y de tener capacidad de flexibilidad y adaptabilidad frente a los cambios constantes que se dan en la sociedad. Según estos autores: “Una enseñanza significativa implica pues alcanzar y mantener el equilibrio en el manejo de todos los componentes del TPACK. Es dicho equilibrio el que habilita a una ecología de aula sin fronteras donde las tecnologías digitales puedan integrarse completamente” (p. 21). Es de esperar que en este escenario el rol del docente sea de “asesor formativo” según Cejas, Navío y Barroso (2016).

Cabe señalar que ante la crítica a este modelo por su carácter generalista, algunos autores como Cabero y Barroso (2016) definen una propuesta ampliada que incluye: el contexto del proceso; las ideas acerca del aprendizaje; la estructura organizativa; la autopercepción en el uso de las TIC; los elementos intangibles (cuestiones ideológicas y éticas) que enmarcan al currículum, y la acción del docente en el escenario concreto donde actúa. El estudio antes mencionado hace referencia, a su vez, a la asociación entre el contexto, la experiencia y la edad del docente formador. Considera los distintos grados de desarrollo tanto del Conocimiento del Contenido (CC) y del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), como del Conocimiento Tecnológico (CT). Es así que los docentes con mayor trayectoria se visualizan como más hábiles en el manejo del CC y del CP; mientras que los profesionales noveles se describen como más proficientes en el CT.

Por otro lado, se acuerda con Ertmer (2005) en Flores, Ortiz y Buontempo (2018), cuando señala que “los usos tecnológicos que demandan menos capacidades se asocian a prácticas con foco en el docente y aquellas cuyos usos requieren el desarrollo de capacidades más complejas se vinculan a enfoques constructivistas”. Flores et al (2018), a su vez, destacan el rol de las creencias pedagógicas en proyectos de innovación con TD al argumentar que los profesionales “más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas, generalmente son más adaptativos y flexibles” (p. 124). Aluden además a la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus objetivos.

Comunidades de aprendizaje y de práctica

Luego de conocer el abanico de necesidades de formación de los docentes en TD, de concebir la importancia de articular los conocimientos del contenido disciplinar con el pedagógico y el tecnológico, se considera que su abordaje debería formar parte de un proceso dialógico

dentro de comunidades de aprendizaje y de práctica que promuevan la reflexión, y por ende, el surgimiento de nuevo conocimiento que conjugue saberes de docentes experientes y noveles. El trabajo de los docentes en comunidades alude a actividades realizadas en grupo donde los participantes se relacionan con continuidad, se comprometen y practican la responsabilidad colectiva hacia un propósito común. Según Hargreaves y Fullan (2014), si la experiencia colectiva antes relatada considera además el compromiso por optimizar los aprendizajes de los estudiantes, documenta el proceso de mejora, y si las dificultades se abordan a través de todos los miembros de la organización quienes aprenden a resolver problemas, entonces la comunidad se considera de aprendizaje. Los mismos autores afirman que si las mejoras y decisiones documentadas “no dependen de la evidencia científica y estadística” (p. 158) sino que surgen de la reflexión y el intercambio dialógico entre los participantes, entonces se constituye en Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

Es así que al pensar en una intervención en un centro de formación de formadores como parte de un proyecto de investigación, se considera a Hord (1997 apud HARGREAVES; FULLAN, 2014) al definir las CPAs como el escenario donde los profesionales de la educación se asocian a los efectos de investigar acerca de cómo mejorar su práctica para implementar luego lo que han aprendido y aplicarlo a su quehacer en el aula. En cuanto a su implementación, además, los autores recomiendan “atraer” los intereses de los participantes y no imponer. Es decir, que en lugar de empujarlos hacia el cambio, se debe tener en cuenta el respeto a su historia profesional de trabajo colectivo, las reflexiones entre pares, y la valoración de las prácticas de otros colegas para rescatar lo que podrían estar haciendo mejor. Todo ello debe situarse en un escenario flexible que no se imponga en forma estándar desde las altas esferas administrativas sino que se adapte al contexto de los participantes para lograr que

se desaffen, se apoyen entre ellos y disfruten.

Por su parte, Wenger (2001) define las Comunidades de Práctica (CP) como el escenario privilegiado donde se accede: a la competencia entre los involucrados que se incorpora a la identidad de participación, al respeto por la experiencia del otro, al intercambio de saberes, y por ende, al conocimiento.

Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento. (WENGER, 2001, p. 260)

Además, el autor señala la importancia de mantener la tensión entre experiencia y competencia para que la CP se constituya en una comunidad de aprendizaje. En el caso de la comunidad PRAXIS, se propone a los docentes participantes vivenciar una experiencia de aprendizaje y de práctica donde se negocien significados con el fin de facilitar el aprender de y con otros. Se plantean pautas, y se definen procedimientos y roles para permitir que las prácticas surjan de manera espontánea y revelen no sólo lo que acontece en las aulas sino también cómo se perciben los participantes ante ellas. No obstante esto, como lo señala Wenger (2001), la invitación a formar parte de la comunidad como contexto de aprendizaje, no se resuelve con apelar al compromiso, sino que además necesita de “inventiva, de energía social y de conocimiento emergente” (p. 283).

Metodología

El abordaje metodológico del estudio realizado es cualitativo, enmarcado en la investigación acción y en la conformación de comunidades. El trabajo de campo supuso la consolidación de una comunidad integrada por 12 formadores del CeRP del Centro de diferentes disciplinas, a los que se suman el equipo de investigadores provenientes del mis-

mo Centro Regional, de la Unidad Académica de Tecnología Educativa, y de UdelaR. Una vez conformada la comunidad, se llevaron a cabo un total de 9 encuentros presenciales, entre los que se alternó el intercambio virtual a través de la plataforma moodletd.cfe.edu.uy Las etapas que se sucedieron fueron: a) diagnóstico y observación, b) reflexión y c) transformación.

La presente comunicación se enfoca en la primera etapa. En lo que respecta específicamente al relevamiento de las necesidades de los formadores, se formuló la pregunta: “¿Qué necesito?”, la cual debieron responder en diferentes momentos del proceso. Para este análisis, se seleccionaron como momentos claves: 1. el primer encuentro presencial y 2. la instancia posterior a la auto-observación y/u observación de clases entre pares con el instrumento proporcionado a tales fines denominado IOPE-TD. El relevamiento de datos supuso la aplicación de un formulario auto administrado durante los encuentros presenciales en dos momentos: inicio y cierre. Además, se complementó con la información proveniente de los mensajes que los docentes socializaron en la plataforma Moodle respecto a sus necesidades y lo que emerge del análisis de las observaciones de los encuentros registradas en formato de video.

El instrumento de observación de clases surge como producto de la investigación Praxis, realizada por el mismo equipo de investigadores de Praxis 2. Este ofrece categorías para focalizar la observación y la posterior reflexión sobre las prácticas con inclusión de TD con base en los siguientes marcos teóricos de referencia: la Matriz de Integración de Tecnología (TIM por su sigla en inglés) desarrollada por Florida Center for Instructional Technology at the University of South Florida, College of Education (FCIT, 2010); el Marco Común del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017); y el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD, Setiembre 2017) cuyo antecedente es el Proyecto del Marco Europeo de Competencia Digital (también conocido como DIGCOMP de Ferrari

(2013). La primera referencia mencionada aporta el marco conceptual correspondiente a cómo integrar las TD en la enseñanza, en tanto las dos últimas corresponden al desarrollo de competencias digitales.

Para realizar el análisis de datos, se recurrió a los registros tanto de los encuentros presenciales como de los intercambios virtuales. Una vez identificadas las expresiones vertidas al respecto, se clasificaron de acuerdo a determinados criterios. A saber: 1) Tipo de necesidades, y 2) Cambios y permanencias en las necesidades durante el proceso de desarrollo de la comunidad.

Dentro del primer criterio, se categorizaron las necesidades según: 1) su grado de explicitación, 2) el grado de complejidad y 3) su vinculación a las dimensiones de conocimiento propuestos por el modelo TPACK. Cabe mencionar aquí que mientras las categorías incluidas en el primer caso son de tipo emergentes, las aludidas en el segundo apartado son mixtas, y las categorías mencionadas en el tercer apartado corresponden a categorías teóricas. En simultáneo, se procuró establecer nexos con la categorización propuesta por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017) y por Avello et al. (2014).

Así, en el punto 1, se clasifican las necesidades de los participantes entre: a) explícitas, y b) latentes. Es necesario precisar que las necesidades latentes son aquellas que se extraen de los discursos de los participantes en espacios de intercambio diferentes a aquellos en los que explícitamente se les pregunta qué necesitan. A su vez, éstas se compararon con lo estipulado por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

En el segundo punto, se sugieren diferentes niveles de complejidad en lo que los participantes expresan como necesidad. Allí, se propuso un nivel básico restringido al conocimiento de herramientas tecnológicas, y vinculado a la necesidad de tipo funcional que refiere a lo técnico e instrumental; un nivel medio en el que se vincula lo tecnológico con la aplicación didáctica, y refiere a lo experiencial que supone implementar diseños de clase en contextos

reales, y abordar elementos pedagógicos y didácticos para el uso de tecnología; y finalmente, el nivel alto de reflexión que se asocia a la necesidad de contar con marcos teóricos para analizar las prácticas, e implica una necesidad de tipo crítica asociada a la valoración de las potencialidades, fortalezas y debilidades de las TD. Los niveles de complejidad ascendentes se vincularon con las categorías: funcional, experiencial y crítica propuestas por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

En el tercer punto, se apuntó al análisis de las necesidades expresadas por los participantes en función de las dimensiones planteadas por la teoría que sustenta el modelo TPACK.

En lo vinculado a los cambios y permanencias presentes en las necesidades expresadas durante el proceso, se procuró identificar las categorías emergentes en los discursos vertidos en dos de los momentos relevados: al inicio del trabajo en comunidades, y luego de la utilización del IOPE-TD. El análisis consistió en la comparación de las categorías que aparecen en ambas instancias para constatar cuáles coinciden y cuáles no.

Finalmente, corresponde mencionar que todo el análisis se realizó a la luz de la teoría referida a las comunidades dado que los datos se relevaron en ese marco.

Presentación y discusión de resultados

Cabe precisar que los resultados se organizan en dos grandes bloques. Por un lado, se presentan los tipos de necesidades entre las que se proponen tres criterios: según el nivel de explicitación, el grado de complejidad, y la identificación de las necesidades con las categorías que ofrece el modelo TPACK.

Por otro lado, se presenta un segundo bloque que refiere a los cambios sucedidos en el proceso de manifestación de las necesidades por parte de los docentes de la comunidad PRAXIS.

Tipos de necesidades

Tal como se adelantara en el apartado metodológico, se seleccionaron tres criterios para analizar las necesidades de los docentes en cuanto a su relación con las TD. Por un lado, se hace referencia al nivel de explicitación, por otro lado, se identifican las necesidades a la luz del modelo TPACK, y finalmente, se analiza el nivel de complejidad que presentan las necesidades de los formadores. En simultáneo con dicho análisis, se procura el establecimiento de nexos con los tipos de necesidades descritas en otros estudios referidos a la temática. A tales efectos se consideraron las tipologías propuestas por Avello et al. (2014) y por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

Análisis de las Necesidades según el grado de explicitación

Interesan tanto las necesidades que los formadores manifiestan explícitamente en sus discursos cuando formalmente se les pregunta sobre qué es lo que necesitan, como las que expresan por fuera de dichas instancias. A las primeras se las denominó explícitas, y a las segundas, latentes.

En lo que respecta a las necesidades explícitas, la evidencia muestra que la idea más recurrente es la de “conocer” tanto nuevas herramientas o programas, como “opciones de trabajo”, “ideas creativas”, o “experiencias”. En segundo lugar, en términos de recurrencia, surgen como necesarias las ideas de “aprender” o “saber” sobre TD; e incorporarlas en las prácticas. Con menor frecuencia aparece la necesidad de “adaptarse”, “formarse”, “profundizar en habilidades de pensamiento”, y “pensar en conjunto”. A partir de lo mencionado, es posible constatar que se enfatiza más en la necesidad de conocer diversas herramientas para incorporar en la práctica que en los procesos reflexivos que supone pensar con otros sobre cómo incorporarlas mejor en las prácticas.

Por otra parte, en las necesidades latentes, emerge con mayor recurrencia la necesidad

de “usar” las TD “con mayor frecuencia”, lo que se complementa con las ideas de hacerlo de forma “auténtica”, “real y efectiva”. Desde lo expresado, se deja entrever que la mayoría de los docentes de la comunidad consideran que hacen un uso escaso de las TD: “Aspiro a utilizarlas con mayor frecuencia”. A lo que se suma la necesidad de avanzar en cómo usarlas de forma más auténtica: “[...] me gustaría llegar a un uso auténtico de las herramientas que utilizo vinculadas especialmente a la producción de conocimiento científico”. Corresponde mencionar además que prima la autopercepción de poseer poco dominio en la inclusión de TD en sus prácticas. Esto se pone de manifiesto en expresiones como: “manejo limitado”, “poco hábil” o “carencia en recursos”. Tales hallazgos coinciden con lo propuesto por Avello et al. (2014) quienes señalan que los docentes consideran que el manejo tecnológico que poseen no está acorde a lo deseado. Por otra parte, también se constata la predominancia de los aspectos descritos como funcionales por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017) cuando los docentes demandan como necesidad el mayor manejo de aspectos técnicos e instrumentales.

En lo que se menciona por fuera del requerimiento directo acerca de las necesidades, también se reafirman expresiones que los participantes ponen de manifiesto al expresar sus necesidades de forma explícita. Algunos ejemplos de lo dicho refieren a cuando aluden a las necesidades de “integrar”, “conocer”, y “profundizar” en herramientas tecnológicas. En menciones únicas a nivel de necesidades latentes aparecen las necesidades de: “aprender sobre”, “analizar” y “comprender” algunas de las TD y sus “potencialidades”. Al igual que ocurre en lo explícito, la referencia a profundizar la reflexión sobre cómo y para qué se usan las TD aparece con menos recurrencia en la comunidad.

De acuerdo a lo presentado, es posible constatar que en las necesidades latentes aparecen con mayor recurrencia aspectos referidos a las categorías experiencial, crítica y pragmática,

descritas por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa, (2017), tal como se aprecia en la Tabla 1.

Por otra parte, en relación con lo propuesto por Avello et al. (2014), se aprecia la aparición de expresiones coincidentes con las catego-

rías pedagógica e incluso, aunque con escasa presencia, aparece la categoría referida al desarrollo investigativo y profesional vinculado a la reflexión sobre cómo usar las tecnologías digitales para optimizar sus potencialidades.

Tabla 1: Descripción de categorías más recurrentes

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	EVIDENCIA
Experiencial	Identificación de experiencias significativas.	"Me gustaría llegar a integrar algunas herramientas que mejoren los aprendizajes de mis estudiantes." (QM; 22 mayo, 2019)
Crítica	Valoración de las potencialidades, fortalezas y debilidades del uso de la tecnología.	"Mi objetivo principal es poder conocer alguno de todos los programas que en este foro se han nombrado y comprender sus posibilidades como promotores de conocimiento y ordenadores de ideas.". (EM1; 19 mayo, 2019)
Pragmática	Proyección del ejercicio profesional.	"(...) me gustaría construir un banco de datos de TD por área disciplinar, que incluya las habilidades que permiten desarrollar los diferentes instrumentos y sugerencias didácticas y modelos de cómo utilizarlo." (MB.; 18 mayo, 2019)

Nota: Basado en Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

Si se profundiza la comparación entre Necesidades Explícitas y Necesidades Latentes, se constata que “conocer” sobre las TD e “integrar[las]” en las prácticas educativas están entre las ideas más recurrentes. Por otro lado, si bien se identifican coincidencias entre las necesidades de “aprender” y “profundizar” sobre las TD, el nivel de recurrencia es diferente cuando se considera el grado de explicitación. Mientras “aprender” prevalece en las necesidades explícitas, es la idea de “profundizar” en las TD la que predomina en las necesidades latentes. Esta sutil diferencia puede interpretarse como que, desde lo explícito, los docentes se posicionan en un nivel de menor apropiación de las TD; y en lo implícito, tienden a reconocer que poseen algún manejo y que lo que necesitan es profundizarlo. Lo mencionado se hace evidente en la siguiente cita: “[...] me interesaría *avanzar* en cuanto a la aplicación de pruebas y evaluaciones en línea” (IF; 18 mayo,

2019, énfasis añadido).

Otro hallazgo que interesa destacar refiere al número de menciones que tienen cada una de las necesidades sobresalientes en ambas categorías. En este sentido, la necesidad explícita de “conocer” tiene cuatro menciones al igual que la necesidad latente de “usar” las TD. Esto puede ser interpretado como que los docentes enfatizan explícitamente en la necesidad de conocer más herramientas lo cual está acompañado desde lo implícito de un interés por incrementar la presencia de las TD en sus prácticas y reflexionar sobre ello. De esta forma, se aprecia que lo técnico instrumental (funcional) es complementado por lo experiencial, crítico y pragmático, si se considera la tipología de Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

Finalmente, en lo que respecta a la categoría actitudes propuesta por los mencionados autores, se constata que, tanto desde lo explícito como desde lo latente, se identifican según las

creencias de uso las subcategorías: diversificado y potente, en tanto en lo que refiere a las prácticas, se identifican las integrativas e incrementales (Tabla 2).

Tabla 2: Evidencias de necesidades según categoría actitudinal y sus subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		EVIDENCIA DE NECESIDADES	
			<i>Explícitas</i>	<i>Latentes</i>
Actitudinal	A. Según creencias de uso	<i>Diversificado:</i> potencialidades para atender diferentes necesidades en el sistema escolar.	"Es mucho lo que necesito aprender. Fundamentalmente a utilizar lo que nuestro propio sistema educativo nos proporciona (...)" (EG; 18 mayo, 2019)	"Quiero conocer variedad de herramientas y hacer un análisis de sus potencialidades pedagógicas didácticas, me encantaría que se pudiera crear un espacio donde pudiéramos intercambiar potencialidades de estas surgidas de la experiencia de su uso que nos permitiera aportar ideas (...)" (QL; 19 mayo, 2019)
		<i>Potente:</i> lo novedoso y motivador como beneficios.	"Conocer más ideas creativas que superen al papel" (Anónimo, 9 mayo, 2019)	"me gustaría profundizar en la elaboración de pósters digitales. También, quisiera aprender sobre edición de videos y programar una app." (BI; 18 mayo, 2019)
	B. Según las prácticas	<i>Integrativas:</i> vinculación de tecnología en objetivos pedagógicos.	"[necesito saber] qué herramientas me pueden ser útiles, cuál es su acceso y cómo emplearlas". (QM; 22 mayo, 2019)	"me gustaría conocer sobre herramientas de aplicación prácticas, efectivas y que insuman tiempo de preparación considerable." (IF; 18 mayo, 2019)
		<i>Incremental:</i> mejora la práctica existente.	"[necesito] saber más en profundidad sobre el uso de alguna de las tecnologías, conocer otras, y pensar en conjunto cómo hacer un buen uso didáctico." (LG.; 21 mayo, 2019)	"(...) me gustaría llegar a un uso auténtico de las herramientas que utilizo vinculadas especialmente a la producción de conocimiento científico. Por ejemplo: utilizar simuladores." (BM; 18 mayo, 2019)

Nota: basado en Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

Análisis de las necesidades según su grado de complejidad

En estrecha relación con lo detallado en el ítem referido a los niveles de explicitación de las necesidades se encuentra otro aspecto que se desprende del análisis. Este radica en la identificación de diferentes grados de complejidad con los que los docentes perciben sus necesidades. Estos niveles, a su vez, se asocian con algunas de las categorías propuestas por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

En un nivel más básico, acorde con una necesidad de tipo funcional, se encuentran las necesidades que se remiten a conocer herramientas digitales: “herramientas que me pueden ser útiles, cuál es su acceso y

cómo emplearlas” (QM). Le siguen aquellos requerimientos referidos al aprovechamiento didáctico que se le da a esas herramientas; necesidad ésta de tipo experiencial: “Saber más en profundidad sobre el uso de algunas de las Tecnologías, conocer otras, y pensar en conjunto cómo hacer un buen uso didáctico” (LG). Finalmente, en un nivel de complejidad mayor, están aquellas necesidades que aluden a la relevancia de recurrir a reflexiones con base en aportes teóricos existentes vinculados a la utilización de las TD en las prácticas educativas. Esta necesidad es de tipo crítica: “sustento científico en la elección de las herramientas” (MR). Se pueden apreciar algunas evidencias más en la Tabla 3.

Tabla 3: Ejemplos de necesidades por nivel de complejidad

NIVEL - NECESIDADES	GRADOS DE COMPLEJIDAD		
	<i>Básico</i> (Funcional)	<i>Medio</i> (Experiencial)	<i>Alto</i> (Crítica)
Evidencias	“Necesito conocer nuevos programas y opciones de trabajo.” (EM2.; 22 mayo, 2019)	“Necesito sugerencias de herramientas y conocer experiencias en las que se han utilizado, y cuáles son los resultados obtenidos.” (QL;19 mayo, 2019)	"(...) me gustaría llegar a un uso auténtico de las herramientas que utilizo vinculadas especialmente a la producción de conocimiento científico” (BM; 18 mayo, 2019)

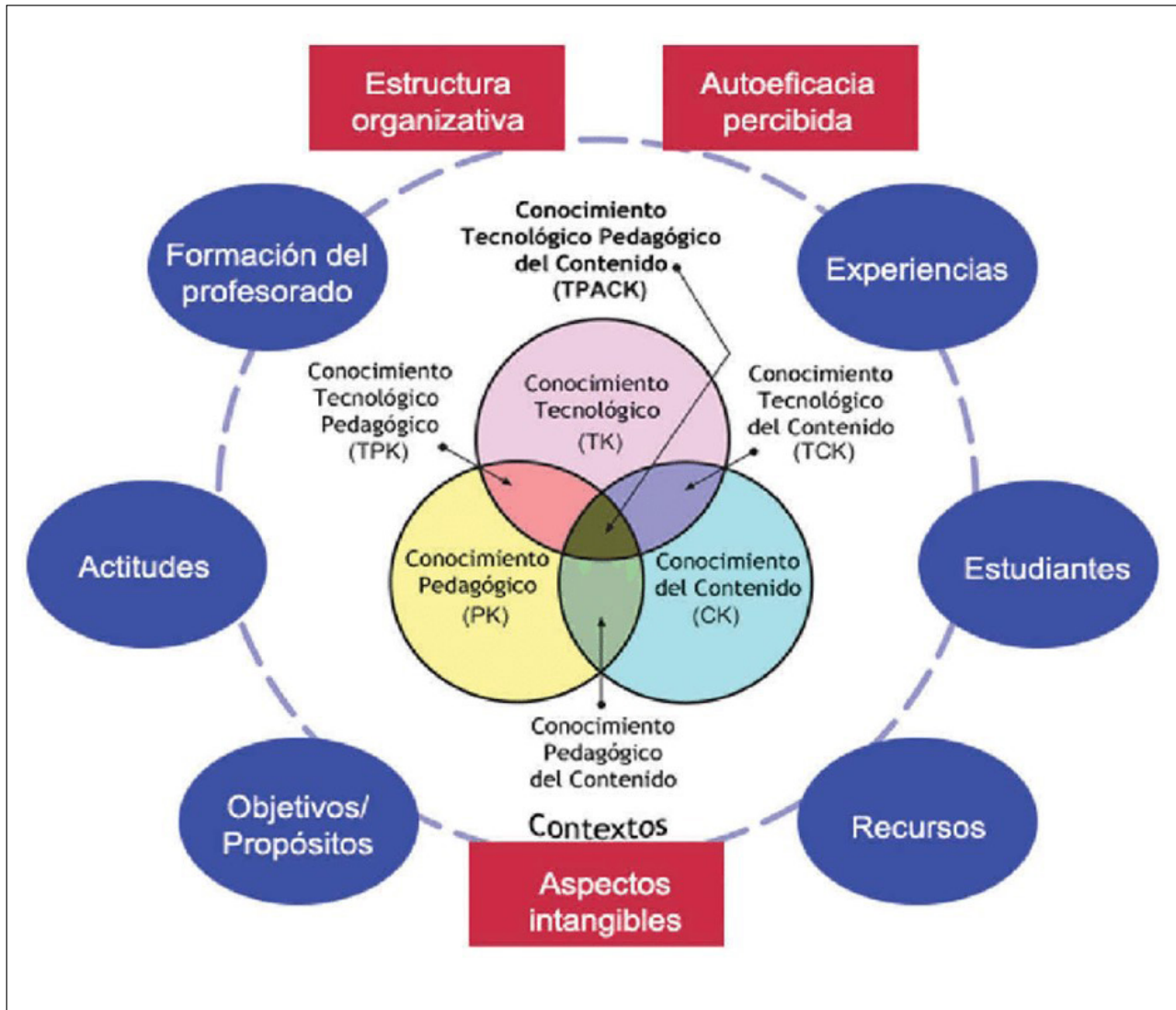
Nota: basado en lo expresado por los participantes

Tal como se anticipara al presentar el tipo de necesidades según el grado de explicitación de las mismas, cuando no solamente se contemplan los discursos que dan en respuesta a la pregunta referida a qué necesitan, sino que además se contemplan los diversos intercambios que se dan a la interna de la comunidad, se aprecia un aumento en la presencia de expresiones con mayores grados de complejidad. De esta forma, es posible relevar otras necesidades que están presentes en ese colectivo, y que por diversas razones, no forman parte del discurso que los participantes brindan explícitamente al respecto.

Análisis de las Necesidades según su relación con los ámbitos de conocimiento del Modelo TPACK

Cuando se hace referencia a las necesidades de los formadores de formadores y su vinculación con los ámbitos de conocimiento planteados en el modelo TPACK, se puede afirmar que entre los únicos ámbitos aludidos se encuentran: conocimiento tecnológico (CT), conocimiento tecnológico- pedagógico (CTP), conocimiento tecnológico del contenido (CTC), y conocimiento tecnológico - pedagógico del contenido (CTPC).

Figura 1: Modelo TPACK ampliado



Fuente: Cabero y Barroso (2016, p.649)

Esto está directamente asociado a que al momento de convocar a los docentes a manifestar sus ideas, se lo hace en el marco de una investigación referida a las TD. Es por ello que no emergen evidencias vinculadas a aspectos que no contemplen el componente tecnológico. Las dimensiones que se mencionan con mayor recurrencia son el CT y el CTP con 8 y 10 menciones respectivamente (Tabla 4). Luego, aparece el CTPC con 4 menciones y el CTC con una única mención. Es preciso aclarar que la escasa aparición de necesidades de tipo tecnológico del contenido no debería interpretarse como un aspecto

que esté fuera de los intereses de los docentes que integran la comunidad. Es posible que las características contextuales hayan influido en el hecho que se mencionaran con mucho menor frecuencia. El ámbito de intercambio estuvo integrado por docentes de diversas disciplinas y quizás ello influyó en que los espacios de discusión específica desde lo disciplinar estuvieran ausentes y por tanto, al momento de explicitar las necesidades, se enfatizara en otros aspectos, que sí podrían ser objeto de discusión colectiva, como lo son los puramente tecnológicos y los tecnológico- pedagógicos.

Tabla 4: Necesidades de los formadores de formadores y su vinculación con los ámbitos de conocimiento planteados en el modelo TPACK

DIMENSIONES DE CONOCIMIENTO SEGÚN EL MODELO TPACK	NECESIDADES	
	Evidencia	Número total de menciones
Conocimiento tecnológico (CT)	"me gustaría avanzar en el uso de las mismas (...) poder sacar provecho de las plataformas que existen y aún no utilizo" (EG; 18 mayo, 2019)	8
Conocimiento tecnológico pedagógico (CTP)	"Me gustaría poder hacer un uso real y efectivo de las diferentes posibilidades que ofrece la tecnología, poder incluirla en mis prácticas y no depender continuamente de quienes sí saben" (EM2; 22 mayo, 2019)	10
Conocimiento tecnológico del contenido (CTC)	"Aspiro a utilizarlas con mayor frecuencia y poder integrar programas específicos de estadística" (MR, 20 mayo, 2019)	1
Conocimiento tecnológico, pedagógico, del contenido (CTPC)	"(...) me gustaría llegar a un uso auténtico de las herramientas que utilizo vinculadas especialmente a la producción de conocimiento científico. Por ejemplo: utilizar simuladores." (BM; 18 mayo, 2019)	4

Nota: basado en Koehler y Mishra (2009)

Cambios y permanencias en las necesidades durante el proceso de desarrollo de la comunidad

Tal como se anticipara en el ítem referido a metodología, se relevaron las necesidades de los docentes en diferentes momentos del trabajo de campo.

El primer momento se sitúa al inicio del trabajo en comunidades durante el primer encuentro presencial cuando los docentes debieron responder por escrito a la pregunta: ¿qué necesito? A partir del análisis de las respuestas, es posible identificar la predominancia de las expresiones referidas a las necesidades tecnológicas instrumentales: "Más herramientas para aplicar en la plataforma". Corresponde mencionar que es el mismo énfasis que se dio cuando se les preguntó acerca de qué saben en relación a las TD. En menor proporción, aparecen expresiones referidas a cuestiones didácticas: "Manejo de herramientas TD que

posibiliten una enseñanza significativa y transformadora".

Otro hito de interés es el momento en que se vuelve a preguntar a los docentes: ¿qué necesitan? luego de la aplicación y discusión del instrumento IOPE -TD en las clases propias o de colegas.

Resulta interesante apreciar cómo se evidencian diferencias entre las necesidades percibidas en un inicio y las que se identifican una vez que se llevaron a cabo experiencias de observación y reflexión sobre las prácticas. La principal diferencia identificada a partir de la aplicación y discusión del instrumento es la necesidad de acceder a fuentes teóricas que los ayude a profundizar la reflexión didáctica necesaria para la transformación de las prácticas. También fue posible constatar la aparición de nuevos elementos que complejizan el espectro de necesidades y provienen directamente de las fuentes teóricas que sus-

tentan el IOPE-TD (FCIT, 2010; INTEF, 2017; FERRARI, 2013). y que se relacionan con la autonomía del estudiante y el desarrollo de las competencias digitales. A lo anteriormente mencionado, se suma la identificación por parte de los formadores de la relevancia

de diagnosticar los puntos de partida de sus estudiantes, y la necesidad de identificar categorías que permitan analizar las prácticas. En la Tabla 5, se presentan algunos ejemplos de la evidencia que muestra los cambios aquí referidos.

Tabla 5: Evidencias sobre cambios en las necesidades

NECESIDADES ANTES DE USAR EL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN	NECESIDADES DESPUÉS DE USAR EL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN
Utilizar lo que nuestro propio sistema educativo nos proporciona, las distintas plataformas. Incorporar concienzudamente el valor de las TD como herramientas reales e imprescindibles. (EG)	Diagnosticar los saberes de mis estudiantes en cuanto a la TD. (...) Saber más teoría acerca de cómo motivar al estudiante en el uso de las TD. Enfoques que tengan que ver con aprendizajes significativos (a través del uso de las TD)
Es necesario estar acompañados. Las instancias colectivas están buenas. (BC)	Conocer nuevas herramientas digitales para poder construir criterios que me permitan establecer categorías, “tipos” de TD para aplicarlas al desarrollo de distintos niveles de pensamiento y/o enriquecer los recursos a utilizar en lo disciplinar.
Tener capacidad de adaptación al cambio... ..tener una actitud crítica y la necesidad de formarse de manera permanente. (SA)	Actualización constante, y más herramientas que permitan desarrollar las <u>competencias</u> en las TD.
Necesitaría unas clases sobre esos temas y disponer de tiempo para desarrollar esas habilidades. (BI)	Seguir aprendiendo ¿Cómo lograr que los practicantes las incorporen en las planificaciones para un <u>uso autónomo</u> de los estudiantes de secundaria?

Nota: basado en lo expresado por los participantes. Énfasis añadido.

Conclusiones y reflexiones

De acuerdo con los hallazgos del estudio, es posible concluir que resulta relevante diagnosticar las necesidades de los docentes, previo a realizar una propuesta formativa vinculada a la incorporación de TD. Otro aspecto a destacar es que al momento de relevar las necesidades, interesa analizar las que se manifiestan de manera directa preguntando a los docentes qué es lo que necesitan, pero también es importante detectar lo que necesitan

desde lo que expresan en diferentes espacios de intercambio entre pares. De acuerdo a lo constatado en el presente estudio, analizar tanto las necesidades explícitas como latentes permite acceder a un panorama más amplio de lo que los formadores requieren, dado que ellos logran abordar aspectos más complejos en la totalidad de sus discursos en relación con lo que manifiestan ante la demanda concreta de que expresen verbalmente lo que necesitan. De

esto se puede concluir que, metodológicamente, no es suficiente solicitar a los participantes que respondan a la pregunta sobre qué necesitan, sino que resulta clave generar espacios de intercambio y reflexión conjunta para que los formadores de formadores elaboren miradas más complejas de sus requerimientos en términos de inclusión de TD. Para lograr tal cometido, resultó sustancial la conformación de una comunidad de aprendizaje; ya que es a la interna del intercambio entre sus miembros que se da el clima propicio para profundizar la reflexión. Intercambio que a su vez estuvo mediado por la aplicación de instrumentos que la promueven como lo fue en este caso el Instrumento de Observación de Prácticas Educativas con inclusión de TD (IOPE-TD).

En lo que respecta a la vinculación de las necesidades relevadas con el modelo TPACK, es posible afirmar que al momento de analizar los tipos de contenidos a los que hacen referencia los docentes al expresar sus necesidades, tanto de forma explícita como latente, es posible identificar que existe un alto interés por adquirir conocimientos tecnológicos como aprender y/ o profundizar sobre cómo incluir las TD en las prácticas. Aparecen con menor frecuencia aquellas expresiones que vinculan lo tecnológico con lo pedagógico y al mismo tiempo incluyen al contenido disciplinar. Esta menor presencia no es suficiente para afirmar que los docentes no identifican como necesidad el incluir el contenido disciplinar en lo tecnológico y pedagógico, debido a que tales resultados pueden estar influenciados por el contexto dado que la comunidad está conformada por docentes de diferentes disciplinas. Una forma de constatar el lugar conferido a este tipo de contenidos podría ser realizando un estudio de similares características con docentes de una misma disciplina. Aun así, es preciso considerar que si bien hay aspectos que resultan recurrentes con otros estudios, la dinámica de cada comunidad conformada determina lo que luego emerge de la misma, de forma que no sería pertinente establecer generalizaciones.

Dentro de los aspectos que resultaron coincidentes con los hallazgos de otros autores (AVELLO et al., 2014; CARMONA-MESA; VILLA-OCHOA, 2017) está clara la necesidad tecnológica instrumental percibida por los docentes. De acuerdo a lo que manifiestan los participantes, si bien tienen manejo de las TD, éste no les resulta suficiente. Otro aspecto recurrente, es la necesidad de pensar en cómo llevarlo a las prácticas de enseñanza y cómo lograr una mejora de esas prácticas al momento de incorporar los mismos. Este punto es considerado en una categoría referida a las actitudes sobre las prácticas, denominada como incremental por Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017).

Finalmente, interesa destacar el cambio que muestran las necesidades que manifiestan los formadores a lo largo del trabajo en la comunidad y cómo la generación de espacios de reflexión sobre las prácticas se transforma en un “caldo de cultivo” para que logren percibir cuánto saben y qué es necesario transformar. Las necesidades mutan desde un punto de partida basado fundamentalmente en el manejo de herramientas hasta llegar a visibilizar la necesidad de discutir y pensar con otros y con el aporte de teoría sobre cómo realizar una mejor incorporación de las TD en las aulas para favorecer aprendizajes tanto de los estudiantes como de los propios docentes.

Basar una propuesta formativa en un análisis de las necesidades de los docentes que serán destinatarios de las mismas parece ser la clave para lograr una transformación genuina de las prácticas de enseñanza, más aún cuando estos docentes tienen a su cargo la formación de educadores.

REFERENCIAS

AVELLO, R.; LÓPEZ, R.; GÓMEZ, M.; ESPINOSA, G.; VÁZQUEZ, S. Necesidades de formación en TIC de los docentes de las escuelas de Hotelería y Turismo cubanas. **International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)**, n. 2, p. 15-28, 2014. Disponible en: <<https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1065/912>>. Acceso

en: 17 mar. 2023.

CABERO, J.; BARROSO, J. ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. **Cultura y Educación**, v. 28, n. 3, p. 633-663, 2016. DOI:10.1080/11356405.2016.1203526. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/306023689_ICT_teacher_training_a_view_of_the_TPACK_model_Formacion_del_profesorado_en_TIC_una_vision_del_modelo_TPACK>. Acceso en: 17 mar. 2023.

CABRERA BORGES, C.; CABRERA BORGES, A.; CARÁMBULA, S.; PÉREZ, A.; PÉREZ, M. Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, v. 9, n. 2, p. 13-32, 2018. Disponible en: <<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2858>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

CAMARGO, M. C. F. M. Las necesidades de formación permanente del docente. **Educación y educadores**, v. 7, p. 79-112, 2004. Disponible en: <<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

CARMONA-MESA, J. A.; VILLA-OCHOA, J. A. Necesidades de formación para futuros profesores en el uso de tecnologías. Resultados de un estudio documental. **Paradigma**, v. 38, n. 1, p. 169-185, jun. 2017. Disponible en: <http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/8252/1/VillaJhony_2017_FormacionFuturosProfesores.pdf>. Acceso en: 17 mar. 2023.

CEJAS, R.; NAVÍO, A.; BARROSO, J. Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). **Píxel-Bit Revista de Medios y Educación**, v. 49, p. 105-119, 2016. Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/368/36846509008.pdf>. Acceso en: 17 mar. 2023.

COSTA, F. Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos. In: Jornadas de Innovación Educativa, 2: DIMEU: Google Suite para la educación cooperativa. Castelló – España, 2018. **Anales...** Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2019. Disponible en: <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182518/9788417429645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

ESTEVE, F.; GISBERT, M. El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 9, n. 3, p. 55-73, 2011. Disponible en: <<http://red-u.net/redu/files/jour->

[nals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf](https://www.researchgate.net/publication/301-626-1-PB.pdf)>. Acceso en: 17 mar. 2023.

ESTEVE, F.; PAREJO, J. **La integración de las TIC en la formación docente: TPACK y competencia digital**. 2014. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/233721559_La_integracion_de_las_TIC_en_la_formacion_docente_TPACK_y_competencia_digital/links/02bfe5118d3f9c863b000000/La-integracion-de-las-TIC-en-la-formacion-docente-TPACK-y-competencia-digital.pdf>. Acceso en: 17 mar. 2023.

FCIT – Florida Center for Instructional Technology. **Technology Integration Matrix**. 2010. Disponible en: <<http://fcit.usf.edu/matrix/index.php>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

FERRARI, A. **DIGCOMP**: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Yves Punie y Barbara N. Brečko (Eds.) Sevilla, España: Joint Research Centre of the European Commission, 2013. Disponible en: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

FLORES, F. A.; ORTIZ, M. C.; BUONTEMPO, M. P. **TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias**. El caso de una docente experta. 2018. Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/8804/10303>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

GONZÁLEZ, V.; GONZÁLEZ, R. M. Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, n. 47, p. 185-209, 2008. Disponible en: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>>. Acceso en: 17 jul. 2023.

GÜLBAHAR, Y. ICT usage in higher education: a case study on preservice teachers and instructors. **TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 7, n. 1, p. 32-37, 2008.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Transformar la enseñanza en cada escuela. Madrid: Morata, 2014.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança portuguesa. Lisboa: Mc Graw Hill, 1998.

INTEF. **Marco Común de Competencia Digital Docente** – Setiembre 2017. Disponible en: <https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-deCompetencia-Digital-Docente.pdf>. Acceso

en: 17 mar. 2023.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponible en: <<https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

MAGGIO, M. **Enriquecer la enseñanza**. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2012.

MAMA, M.; HENNESSY, S. Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. **Computers & Education**, n. 68, p. 380-387, Oct. 2013. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513001504>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

[S0360131513001504](https://drive.google.com/file/d/1KoBxNrLbTU_9bQZNIGzuRtZaSuaSoXKN/view?usp=sharing)>. Acceso en: 17 mar. 2023.

PÉREZ, A. **Guía de diseño de Comunidad de Práctica**. 2017. Traducción propia de Cambridge, D., Kaplan, S., Suter, V. (2005). Community of Practice Design Guide. <https://drive.google.com/file/d/1KoBxNrLbTU_9bQZNIGzuRtZaSuaSoXKN/view?usp=sharing>. Acceso 17 mar. 2023.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica**. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, España: Paidós Iberica, 2001. Disponible en: <<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>>. Acceso en: 17 mar. 2023.

Recebido em: 20/03/2023
Aprovado em: 17/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGENS DE TUTORAS SOBRE OS PROCESSOS DE ACESSORAMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE MENTORAS

*Brenda Karla Reis de Carvalho**
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0003-1434-0017>

*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali***
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>

RESUMO

O escopo deste estudo foi analisar os conhecimentos construídos sobre o acompanhamento e o desenvolvimento profissional de mentores, na perspectiva de tutoras de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM). A pesquisa desenvolvida é do tipo exploratória de abordagem qualitativa. Os dados analisados são provenientes de narrativas de três tutoras/TT3 que atuaram como formadoras de mentores no PHM. O processo analítico foi inspirado nas técnicas da análise de conteúdo. O estudo das narrativas escritas revelou alguns elementos constitutivos da base de conhecimentos para tutoria: a escrita de *feedbacks* formativos e reflexivos; desenvolvimento de uma escuta sensível e empática; conhecimento acerca das demandas formativas das mentoras; reflexões sobre como ajudar as mentoras a construir autonomia; conhecimento sobre a importância da reflexão e acerca de como promover processos reflexivos; bem como sobre o poder da escrita de narrativas na formação/investigação de/com professores.

Palavras-chave: formador de docentes; aprendizagem profissional; base de conhecimento.

ABSTRACT

LEARNING ABOUT MENTOR SUPPORT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESSES FROM TUTORS

This study aims to analyze the knowledge base about mentoring and professional development of mentors, from the perspective of educators of a Mentoring

* Doutoranda e mestra em Educação pela UFSCar. Graduada em Letras/Inglês pela UESPI. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: brendacarvalho@estudante.ufscar.br

** Doutora em Psicologia pela (USP). Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (UFSCar). Editora da Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: alinereali@gmail.com

Program (MP). We developed exploratory research supported by the qualitative approach. The analyzed data come from narratives of three educators, who acted as mentors' trainers in the MP. The analytical process was inspired by the techniques of content analysis. The written narratives revealed some knowledge base for mentoring constitutive elements: the writing of formative and reflective feedbacks; development of sensitive and empathetic listening; knowledge about the formative demands of mentors; reflections on how to help mentors build autonomy; knowledge about the importance of reflection and about how to promote reflective processes; as well as about the power of narrative writing in the training/research of/with teachers.

Keywords: teacher educator; professional learning; knowledge base.

RESUMEN

APRENDIZAJES DE TUTORAS SOBRE PROCESOS DE ASESORÍA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE MENTORES

El objetivo de este estudio fue analizar el conocimiento construido sobre la tutoría y el desarrollo profesional de los mentores, desde la perspectiva de los tutores de un Programa Híbrido de Mentoría (PHM). La investigación desarrollada es de tipo exploratorio con un enfoque cualitativo. Los datos analizados proceden de las narraciones de tres tutores/TT3 que actuaron como formadores de mentores en el PHM. El proceso analítico se inspiró en las técnicas del análisis de contenido. El estudio de las narrativas escritas reveló algunos elementos constitutivos de la base de conocimientos para la tutoría: la escritura de feedbacks formativos y reflexivos; el desarrollo de una escucha sensible y empática; el conocimiento sobre las demandas formativas de los mentores; reflexiones sobre cómo ayudar a los tutores a construir autonomía; el conocimiento sobre la importancia de la reflexión y sobre cómo promover procesos reflexivos; así como sobre el poder de la narrativa en la formación/investigación de/con profesores.

Palabras claves: formador de profesores; aprendizaje profesional; base de conocimientos.

Introdução

Este artigo é resultado de um estudo extensivo conduzido no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O Programa Híbrido de Mentoría (PHM)¹, *lócus* da investigação, foi um programa de indução docente desenvolvido entre 2017 e 2020 na UFSCar em São Paulo – Brasil. O escopo do programa foi promover o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e experientes. Nesta perspectiva, os professores experientes passaram por forma-

ções contínuas para servirem como mentores e auxiliarem os professores novatos no processo de inserção profissional.

Compreende-se que o início da docência, na perspectiva de Marcelo (2002), corresponde aos primeiros cinco anos de atuação. Constitui uma etapa do desenvolvimento profissional docente que possui características próprias e precisa de um olhar mais atento. Isto porque frequentemente, professores iniciantes se sentem solitários, inseguros e despreparados para o exercício do magistério (HUBERMAN, 2000; MARIANO, 2006; LIMA, 2007). Sob esta pers-

¹ A pesquisa-intervenção foi aprovada pelo comitê de ética da UF (número do processo: 68415717.8.0000.5504Y).

pectiva, a mentoria pode ser uma oportunidade promissora para o apoio e desenvolvimento profissional de professores iniciantes e mentores. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

O PHM foi elaborado em uma perspectiva híbrida, pois envolveu a junção de elementos do ensino presencial e virtual (VAUGHAN, 2010). Além disso, buscou estabelecer vínculos mais fortes entre teoria e prática, bem como aproximar escola e universidade como espaços privilegiados de construção de conhecimentos (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2019). Em âmbito virtual, o PHM teve por contexto o Portal dos Professores da UFSCar ([Portal dos Professores \(ufscar.br\)](http://ufscar.br)), um portal que permite acesso a diversificados tipos de informações sobre educação, assim como viabiliza processos formativos a professores em diferentes etapas da carreira, elaborados por professores e discentes da pós-graduação da UFSCar. Em âmbito presencial, aconteciam reuniões semanais entre grupo de pesquisa do programa com as mentoras.

O PHM estava inserido em uma pesquisa intervenção, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Um dos pressupostos teóricos do programa era o construtivo-colaborativo, que concebe tantos conhecimentos de professores quanto de formadores relevantes para a construção e desenvolvimento da investigação (COLE; KNOWLES, 1993).” O programa contou também com a participação de tutoras, bolsistas de treinamento técnico nível três² (TT3) da FAPESP, que acompanhavam o desenvolvimento das mentoras e processos de mentoria junto das iniciantes. Entre as funções realizadas pelas tutoras é possível destacar: interação com as mentoras por meio de *feedbacks*, o oferecimento de orientações, sugestões de materiais, trocas de ideias; faziam mediação, quando necessário, entre professoras iniciantes e mento-

ras; realizavam coleta, sistematização e análise de dados; ofereciam detalhes dos *status* das interações das díades (mentoras-professoras iniciante) a equipe de pesquisa; e apresentavam sugestões para o encaminhamento da pesquisa-intervenção. As tutoras que atuaram no programa foram selecionadas mediante avaliação da participação em um curso de formação prévia ao exercício do trabalho de tutoria, da metodologia da pesquisa, dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Isto posto, o propósito deste trabalho foi analisar os conhecimentos construídos sobre o acompanhamento e desenvolvimento profissional de mentores. Na perspectiva de tutoras de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Dada a contextualização teórico-metodológica do cenário da pesquisa aqui descrita, convém pontuar os aportes teóricos.

Concernente aos conhecimentos docentes, destaca-se que são construídos ao longo da vida em processos de aprendizagem contínuos (COLE; KNOWLES, 1993). Múltiplas situações e contextos podem se configurar em oportunidades de aprendizagem da docência. As etapas consagradas do desenvolvimento do professor são a socialização prévia com a profissão como aluno, a formação inicial, a indução docente e a formação continuada (VAILLANT; MARCELO, 2015). Esses processos envolvem diferentes fatores que podem influenciar na aprendizagem, incluindo cognitivos, afetivos, éticos, de desempenho, crenças e valores dos professores e do contexto em que atuam (COLE; KNOWLES, 1993).

Este artigo se apoia nos estudos de Shulman (1987), sobre a base de conhecimento para ensino. Assim, professores, em seus diversificados níveis de atuação, precisam apresentar uma base de conhecimento para o ensino, que consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para que o professor ensine. Essa base envolve conhecimentos de características distintas, essenciais para a atuação docente, porque está em constante construção e desenvolvimento.

2 As bolsas TT3 visam a formação científica e são destinadas a graduados de nível superior que não possuem reprovações em seu histórico escolar nem vínculo empregatício. A carga horária, pode variar entre 16 e 40 horas semanais de apoio ao projeto de pesquisa, com período máximo de 24 meses de vigência.

Inicialmente, é mais limitada, contudo, com os processos de desenvolvimento contínuos, torna-se mais aprofundada, diversificada e flexível (SHULMAN, 1986; 1987; MIZUKAMI, 2004).

O propósito dos estudos de Shulman (1986;1987), “é desenvolver um modelo explicativo e descritivo dos componentes que se encontram na base da docência, focando, em especial, como o professor transforma suas representações acerca dos conteúdos educacionais em ensino” (ALMEIDA *et. al*, 2019, p. 132). Nesse sentido, é possível perceber contribuições destes estudos para a aprendizagem da docência. De forma mais específica, a pesquisa aborda o conhecimento necessário para o ensino e os processos que envolvem a sua aprendizagem.

Os conhecimentos necessários ao ensino podem ser classificados em conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Tais categorias foram agrupadas em três, a saber: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses conhecimentos assumem uma relação de interdependência e precisam ser articulados entre si para haver um bom ensino, pois isoladamente não são efetivos (SHULMAN, 1986; 1987).

O conhecimento pedagógico do conteúdo consiste no conhecimento do componente curricular que o professor leciona. Envolve domínio dos conceitos, termos, processos, procedimentos e das estruturas inerentes à disciplina. Abrange também as estruturas substantivas definidas como modelos explicativos de uma área do conhecimento; e as sintáticas relativas aos padrões que orientam a pesquisa nesta respectiva área do saber (SHULMAN, 1986; 1987).

O conhecimento pedagógico geral implica saber teorias e princípios relacionados aos

processos de ensino e aprendizagem; as características dos alunos; os contextos educacionais; temas transversais; políticas públicas; currículo, dentre outros. É fundamental para um formador esse tipo de conhecimento, pois viabiliza o planejamento adequado ao contexto e conteúdo de forma alinhada ao assunto trabalhado e seus respectivos materiais e métodos de suporte (SHULMAN, 1986; 1987).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é uma das categorias de maior interesse de pesquisadores. Visto que envolve entrelaçamento do “conhecimento do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino” (ALMEIDA *et. al*. 2019, p. 134-135). Dessa maneira, o professor é peça central da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, cujo desenvolvimento é fundamental para os processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento é construído gradualmente e envolve algumas fontes provedoras. Isso inclui o conteúdo das áreas de conhecimento, materiais e estruturas organizacionais, literatura sobre os processos de escolarização, de ensino e aprendizagem, assim como ao desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. Além disso, a prática desempenha um papel fundamental na aprendizagem da docência, sendo os formadores responsáveis por promover a aprendizagem de outros professores (MIZUKAMI, 2004). É importante ressaltar que essa base de conhecimento do mentor pressupõe:

- i. conhecimento do conteúdo específico para a mentoria – ou seja, o domínio das áreas referentes às necessidades formativas do iniciante, conhecer o que ele deve aprender;
- ii. conhecimento dos contextos formativos escolares;
- iii. conhecimento de processos de aprendizagem da docência para promovê-los em diferentes contextos sendo fundamental saber utilizar ferramentas que propiciem ao iniciante seu

envolvimento em processos reflexivos; iv. conhecimento sobre políticas públicas educacionais, seus processos históricos de construção e suas bases teóricas; v. conhecimento pedagógico do conteúdo (SOUZA; REALI; 2020, p. 1918).

Embora a referência mencionada faça menção explícita à base de conhecimentos de mentor, é possível transpor tais definições para pensar a base de conhecimentos do tutor que contribui com a formação de mentores, uma vez que formadores são compreendidos como “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Aprender a aprender através de processos reflexivos sobre a experiência é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. A prática pode ser um espaço rico de oportunidades para construção de conhecimentos. Assim como propõe Schön (1983), a prática não é mero lugar de aplicação de conhecimentos técnicos, pois isso significaria ignorar toda uma complexidade de situações específicas de cada contexto e a singularidade de cada experiência:

(...) é importante considerar, portanto, o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento. A experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42).

Obviamente, os conhecimentos técnicos e científicos são fundamentais e indispensáveis para o exercício profissional, contudo, não são suficientes para uma prática bem-sucedida e assertiva, isso porque, demandam reflexões que atribuam sentido à experiência da prática (SCHÖN, 1983).

Refletir sobre a experiência é um modo de atribuir valor às situações da vida. A reflexão se constitui, portanto, em um processo de produção de sentido entre uma experiência e outra, levando o indivíduo a estabelecer compreensões e relações entre teorias, ideias e vi-

vências. Esse processo permite a continuidade da aprendizagem (RODGERS, 2002).

A reflexão pode ser construída com base na ativação do conhecimento na ação, um saber difícil de apreender e codificar, posto em ação em momentos de resolução de situações complexas da prática profissional que exigem mais do que conhecimento técnico.

O processo de reflexão impulsiona o profissional a se tornar mais consciente do que é tácito, perceber melhor sua prática, avaliar suas ações e redefinir seus significados, descobrir se seus referenciais estão coerentes com suas crenças e compreensões pessoais e até mesmo produzir novos conhecimentos a partir das reflexões (MARCOLINO, 2009, p. 18).

A reflexão na ação é uma forma rigorosa de pensar vinculada a uma ação rotineira que demanda uma outra ação qualitativamente diferente. Neste sentido, é um tipo de pensamento bem específico, voltado para a prática. Assim, a reflexão pode ter também um caráter mais intencional, quando o indivíduo reflete sobre sua prática posteriormente de forma organizada, sistemática e analítica, processo denominado de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983; MARCOLINO, 2009).

À vista disso, os conhecimentos profissionais podem ser construídos em um movimento contínuo que envolve conhecimento técnico-científico e reflexão sobre a prática. Ressalta-se que os processos reflexivos devam ocorrer coletivamente com vistas ao crescimento individual e coletivo; ademais, pressupõe características individuais como mente aberta, sinceridade, disposição e curiosidade para aprender (RODGERS, 2002).

Metodologia e Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo exploratória (GIL, 2007), buscou analisar narrativas escritas por três tutoras que atuaram no PHM no intuito de conhecer os momentos marcantes (BOLÍVAR, 2002) que elas

vivenciaram no programa, caracterizados por serem situações geradoras de aprendizagens. O critério de escolha das três participantes para realização da pesquisa foi o tempo de atuação como tutora no programa a saber: 24 meses entre os anos de 2017, 2018 e 2019 e a indicação da pesquisadora coordenadora do PHM.

Em relação ao perfil das participantes, destaca-se que a tutora Lúcia³ é graduada em pedagogia (2006-2010), mestre em Educação (2016-2018) e ingressou no doutorado na mesma área em 2019. A tutora Marina, é graduada em pedagogia (2016-2018), mestre em educação (2018-2019) e ingressou no doutorado também em educação em 2020. A tutora Eliza, é graduada em pedagogia (2010-2014), mestre em Educação (2015-2016), e ingressou no doutorado na mesma área no ano de 2018. Lúcia, teve experiências profissionais como professora na Educação Infantil, coordenadora em uma organização não governamental (ONG) e como professora estagiária no ensino superior no curso de pedagogia. Marina, atuou como tutora virtual em um programa que visava o diálogo intergeracional entre licenciandos, professores experientes e iniciantes. Eliza, por sua vez, não teve experiências profissionais prévias ao PHM.

Cada tutora recebeu dois roteiros para orientar a construção da narrativa escrita. A principal ferramenta para coleta dos dados da investigação focada neste artigo. O primeiro solicitava o preenchimento de uma linha do tempo, desenvolvida pelas pesquisadoras, para que indicassem, no mínimo, cinco momentos marcantes que vivenciaram no programa e que, de alguma forma, impactaram seus processos de aprendizagem profissional. Posteriormente, lhes foi enviado o segundo roteiro, que continha as perguntas orientadoras para construção da narrativa escrita. As questões do roteiro versavam sobre aspectos como: formação acadêmica, experiências profissionais, as características do PHM, trabalho de tutoria, além de solicitar que as tutoras construíssem

a narrativa sobre os momentos marcantes indicados na linha do tempo. O contato com as participantes ocorreu por *e-mail*, exceto em algumas situações mais específicas de dúvidas sobre a construção da narrativa em que houve trocas de mensagens via *WhatsApp*.

Após o recebimento das narrativas, foram realizadas leituras iniciais com objetivo de ganhar familiaridade com as histórias narradas e esboçar as primeiras análises (BARDIN, 2004). Posteriormente, uma leitura minuciosa de cada narrativa foi empreendida para a verificação dos temas surgidos e escolha das unidades de análise. Para este trabalho foram escolhidos alguns excertos das narrativas que vão ao encontro do objetivo proposto: analisar os conhecimentos construídos sobre o acompanhamento e o desenvolvimento profissional de mentores, na perspectiva de tutoras do PHM. O processo analítico teve por base teórica as contribuições de Bardin (2004) sobre análise de conteúdo. As análises dos excertos permitiram desenvolver um eixo analítico: a construção de conhecimentos sobre os processos de assessoramento e desenvolvimento profissional de mentoras. A próxima seção dedica-se a demonstrar as análises empreendidas acerca das narrativas.

Análises e discussões: a construção de conhecimentos sobre os Processos de Assessoramento e Desenvolvimento Profissional de Mentoras

O trabalho realizado pelas tutoras envolvia, predominantemente, a proposição e acompanhamento das atividades realizadas pelas mentoras no AVA, a indicação de textos e encaminhamentos que pudessem colaborar com os processos de desenvolvimento profissional das mentoras e que contribuísse com o apoio dado aos iniciantes. Neste sentido, é possível

3 Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados pseudônimos.

inferir que as tutoras puderam construir conhecimentos específicos acerca dos processos que permeiam o desenvolvimento profissional das mentoras no PHM. Considerando que a prática é um espaço privilegiado para construção de aprendizagens (SCHÖN, 1983; RODGERS, 2002), as narrativas sugerem que o exercício da tutoria fomentou o desenvolvimento profissional de formadoras, categoria profissional do tutor.

Cada mentora tinha a tarefa de escrever em seu diário reflexivo sobre as atividades do PHM e da escola em que atuava. Era função da tutora escrever *feedbacks* a esses diários. Essa não era uma tarefa fácil, pois embora tivessem tido uma formação inicial que orientou acerca da escrita de *feedbacks*, foi bem desafiador para Lúcia:

Sempre me questionava se as questões que eu colocava nos meus *feedbacks* contribuía para o processo formativo das mentoras. Fui ganhando maior confiança à medida que elas escreviam que eu estava colaborando com o trabalho delas de alguma forma (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020)

Me lembro que um dia, após a reunião presencial, falaram que a expectativa delas era fazer *feedbacks* para as suas PIs [professoras iniciantes] semelhantes com aqueles que eu dava, porque eram bem escritos e as tranquilizava. Aquilo me acalmou muito! Que bom que os meus *feedbacks* traziam conforto, questionamentos, etc. (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020, grifos nossos).

Lúcia indica que havia uma preocupação de sua parte sobre o aspecto formativo do *feedback* para o desenvolvimento das mentoras. O *feedback* formativo é um tipo de resposta repleta de informações e conhecimentos direcionado a uma ação que tem por objetivo sugerir mudanças de comportamento ou pensamento com vistas a melhorar o aprendizado. Deste modo, sugere-se que seja oportuno, específico e ofereça apoio sem caráter avaliativo (SHUTE, 2008).

Para Lúcia, a boa avaliação do seu trabalho, aferida pelas mentoras, contribuiu para que desenvolvesse mais confiança no momento da escrita. Outro ponto importante a destacar é o movimento de reflexividade demonstrado por Lúcia ao questionar sobre a efetividade de seus

feedbacks em relação aos processos formativos das mentoras (SCHÖN, 1983; MARCOLINO, 2009). A reflexão pode ter contribuído para que Lúcia analisasse sua escrita de forma mais direcionada e assertiva. Dessa forma, para escrever os *feedbacks*, as tutoras precisavam conhecer amplamente os processos de mentoria realizados pelas mentoras junto aos professores iniciantes, conhecer e ajudar a desenvolver as atividades realizadas para as mentoras com as pesquisadoras do PHM, assim como era fundamental ter uma boa comunicação.

Interessante pontuar que as mentoras - que Lúcia acompanhava - utilizavam os *feedbacks* da própria tutora como modelo para construir os *feedbacks* que deveriam oferecer às professoras iniciantes. Neste aspecto, a tutora teve sua escrita retificada pelas mentoras como um trabalho bem realizado e que trazia conforto - provavelmente devido a algumas situações de tensão que as mentoras vivenciavam nos processos de mentoria (SILVA, 2020). O trabalho da tutora se tornou um modelo para as mentoras que assessorava.

Outro conhecimento perceptível a partir das narrativas foi sobre o desenvolvimento de uma escuta sensível e empática para com as mentoras. Ao se preocuparem em manter o contato com elas, questionando se estavam precisando de ajuda e relembrando as tarefas que deveriam fazer:

Devido à ausência de alguns mentores nas reuniões presenciais, essas mensagens [aquelas enviadas às mentoras] eram bastante úteis e necessárias para informarem como a atividade deveria ser feita e qual seria o prazo de postagem no ambiente virtual. Muitos mentores nos davam o retorno de que essas mensagens eram imprescindíveis, pois eles se esqueciam e/ou se perdiam em sua execução e prazo final (Narrativa Escrita, Eliza, 2020, grifos nossos).

Eliza menciona que, a partir de uma experiência vivida com um mentor, teve uma nova compreensão acerca de sua abordagem como tutora. Este mentor apresentou dificuldades em cumprir as tarefas propostas e em auxiliar a professora iniciante em suas demandas,

exigindo da tutora uma postura diferenciada:

Diante de toda essa realidade vivida com este mentor, posso afirmar que aprendi a ser mais firme nas solicitações e “cobranças”, procurando compreender ainda mais o contexto de atuação do professor para além da mentoria. Acredito que todas as vivências do mentor influenciam em seu trabalho na escola, bem como na mentoria e, portanto, considero ser importante conhecer e compreender os aspectos que o envolvem. Isso, com certeza, faz parte de um bom relacionamento e acompanhamento do mentor (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Nesse sentido, é possível inferir que a tutora aprendeu a desenvolver um posicionamento mais empático em relação ao modo de se reportar ao mentor ao inferir que é preciso considerar todos seus contextos de atuação, não só a mentoria. Para a tutora, o desenvolvimento dessa postura foi essencial para o seu trabalho e possivelmente para o desenvolvimento do mentor. Destaca-se que Eliza enfatiza a importância desse posicionamento para manutenção de boas relações interpessoais e para os processos de assessoramento. Sobre esta interface da aprendizagem da docência vale destacar que:

Nas profissões de desenvolvimento humano, o desempenho profissional é interativo, isto é, o trabalho com pessoas é feito através da interação com essas mesmas pessoas, sendo essa interação o meio e parte significativa do próprio conteúdo do desempenho. Assim, a vontade, o afeto e a emoção, e a inteligência destas mesmas pessoas são um fator natural do sucesso (ou insucesso) da intervenção (FORMOSINHO, 2013, p. 16).

Isto posto, a aprendizagem de Eliza parece estar relacionada com um aspecto importante do ensino: a interação humana, assim como as características cognitivas e emocionais que lhes são inerentes. Portanto, esses fatores demonstram ser essenciais para o desenvolvimento efetivo das intervenções.

Aprender a conhecer as demandas formativas das mentoras e a formas de potencializar as aprendizagens parece ter sido uma aprendizagem significativa para tutora Lúcia:

Referente às mentoras, também noto a importância de a cada semana abordarmos com elas temas que geraram dúvidas, ficaram em aberto, provocaram dificuldades, etc. De fato, esse modelo [currículo aberto baseado nas demandas formativas apresentadas] demanda muito mais trabalho, tempo e parceria de toda a equipe, mas demonstra ser muito mais significativo ao processo formativo (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020, grifos nossos).

Ainda sobre as demandas formativas das mentoras, Lúcia destacou um episódio que lhe provocou reflexões acerca de seu trabalho como tutora:

N⁴ teve – se não me engano – três tutoras: P, C e eu. Na entrevista, [realizada em 2019 pelo grupo de pesquisa PHM para com as mentoras] ela elogiou o trabalho de todas e afirmou que cada uma tinha uma maneira de fazer o *feedback*. Afirmou ainda que quando começou a fazer os seus *feedbacks* para as PIs [professoras iniciantes] se inspirava nos modelos adotados por suas tutoras. No início, fazia parecidos com os meus. Depois passou a realizá-los semelhantes aos da P (retomando frases das narrativas com algumas questões) e percebeu que surtiu mais efeito com as PIs. A sua fala me trouxe a sensação de que ela tinha maior afinidade com esse outro tipo de *feedback*. Percebi, naquele momento, que com a N eu poderia ter escrito *feedbacks* dessa outra maneira, principalmente em seus diários, já que talvez seriam mais significativos a ela. Essa situação me fez questionar se algum dia eu já havia perguntado se ela se identificava com os meus *feedbacks*, se eram claros, formativos, etc. Sinceramente, não me recordo. Lembro de fazer isso de uma maneira mais geral: “Você entendeu as sugestões que eu escrevi?” Ou “Espero que tenha ajudado” ou “Consegui tirar a sua dúvida?”. Hoje, eu agiria de outra forma. Perguntaria logo no começo da minha relação com as mentoras sobre os meus *feedbacks* para saber o que eu poderia mudar, adequar, melhorar. Acho que o *feedback* expressa a sua identidade. A maneira como eu escrevo, me representa enquanto Lúcia, pedagoga, doutoranda, formadora/tutora. Ao mesmo tempo, também devo organizar essa escrita de forma que melhor se adequa às necessidades daqueles que eu estou em interação formativa. Não é porque a maneira como eu

4 As pessoas mencionadas pelas participantes serão referidas pela letra inicial do primeiro nome para preservar a identidade.

elaborava o meu *feedback* era ótimo para a G e a C que poderia ser igualmente significativo para a N (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020, grifos nossos).

O trecho da narrativa demonstra o processo reflexivo de Lúcia sobre a escrita de *feedbacks* para uma das mentoras. A reflexão ocorreu posteriormente à ação, quando Lúcia percebeu que poderia ter questionado mais a mentora N sobre o potencial formativo de seus *feedbacks* (SCHÖN, 1983). Ao refletir dessa forma, Lúcia percebeu que poderia ter dado maiores direcionamentos à sua prática de tutoria (MARCOLINO, 2009). Lúcia parece demonstrar que é essencial que o *feedback* seja construído com base nos conhecimentos acerca das demandas de cada mentora, considerando a especificidade de cada contexto.

Vale destacar um aspecto relevante da aprendizagem das tutoras relacionado aos processos de ajudar os mentores a construir autonomia:

Lembro uma vez que eu mandei uma mensagem para uma mentora avisando que ficaria uns dias sem conseguir responder o *WhatsApp*, pois estava organizando um congresso e, logo depois, seria o casamento do meu irmão. Ela me retornou falando que eu a ajudava muito e brincou dizendo que eu não poderia tirar folga, teria que ser igual ao plantão de médico. Isso mostrou a confiança que ela tinha no meu trabalho, mas ao mesmo tempo, me fez pensar: Será que estou oferecendo algum tipo de encaminhamento que pode não estar favorecendo a autonomia dela em relação a algum aspecto? Isso aconteceu em 2018. (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

O trecho da narrativa demonstra que as indagações de Lúcia indicam uma reflexão acerca de como favorecer os processos de autonomia das mentoras. Isto reporta-se às práticas de “dar o peixe” - oferecer informações mais direcionadas - ou “ensinar a pescar” - oferecer tarefas que evidenciem os processos reflexivos e a construção da autonomia (MASSETTO, 2018). Isso pode ter ampliado a visão da tutora sobre os processos de aprendizagem da docência, uma vez que aponta para suas reflexões acerca de suas práticas em relação ao apoio dirigido

às mentoras. Assim sendo, as reflexões de Lúcia sugerem ainda que o exercício da tutoria não significa dar respostas prontas, mas sim promover ações que favoreçam a reflexividade e o desenvolvimento profissional.

Outro aspecto importante refere-se à aprendizagem sobre promover reflexão nas mentoras e sobre o poder da escrita de narrativas para incentivar tais processos:

Então, as narrativas escritas são muito boas para o desenvolvimento da pesquisa. Em segundo lugar, a literatura aponta que os usos de narrativas escritas podem ser muito bons para a Formação de Professores. Então, é perceptível que o uso de narrativas escritas é bom tanto para a pesquisa quanto para a formação de mentores e de PIS. Porque as narrativas têm potencial formativo (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011) explicam que trabalhar com narrativa é uma forma de investigar como os seres humanos experimentam o mundo. Narrar tais experiências é uma forma do indivíduo se reafirmar e construir novas histórias (OLIVEIRA, 2011). Ademais, a narrativa pode ser tanto um fenômeno a ser estudado como um método de investigação com propósitos formativos. Sobre isto, vale destacar que:

[...] essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 139).

O PHM utilizava narrativas escritas e orais nas perspectivas da investigação e formação. Compreende que são instrumentos poderosos para promover processos de aprendizagem a partir da experiência e da reflexão, bem como para compreensão das trajetórias docentes e teorias pessoais. Por isso, infere-se que aprender os potenciais das narrativas na formação de professores foi um conhecimento construído pelas tutoras.

Concernente às aprendizagens acerca dos processos reflexivos de mentores, o excerto abaixo indica a concepção de Eliza sobre a finalidade de seus *feedbacks*: promover a reflexão das mentoras e fomentar a construção de novas aprendizagens a partir de uma postura inquisitiva sobre a prática de mentoria:

Nós líamos as atividades dos mentores e construíamos um *feedback* (...) apresentando este retorno ao que eles escreviam, cujo conteúdo era composto por detalhes, teorias e, também, por indagações/reflexões. Uma das funções do *feedback* dado ao mentor era fazer com que ele refletisse sobre um determinado tema/assunto a fim de propiciar diferentes/novas ideias e respostas. Ademais, essas reflexões incidiam nas demandas que os próprios mentores apresentavam (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

A narrativa de Eliza parece indicar que escrever os *feedbacks* pressupõe conhecer amplamente as atividades realizadas no AVA tanto pelas professoras iniciantes quanto pelas mentoras que as acompanham bem como seus contextos de atuação escolar. Para que o *feedback* seja formativo deve considerar aspectos como teorias e indagações/reflexões com vistas a fomentar novas ideias. Nesse sentido, Eliza parece ter aprendido a relevância de incentivar a reflexão e desenvolvido a compreensão de que refletir sobre práticas rotineiras constitui uma postura essencial para transformá-las com a atribuição de novos significados (SCHÖN, 1983).

Um trecho da narrativa de Lúcia aponta os processos e conteúdo que precisou aprender para exercer as funções da tutoria:

Conforme as mentoras traziam determinados assuntos nos encontros presenciais e nas atividades formativas, notava que havia alguns temas que eu não tinha e/ou tinha pouco conhecimento, como questões relacionadas à educação especial, autismo, [Base Nacional Curricular Comum] BNCC, alfabetização. Perceber as suas necessidades formativas a partir de situações de sala de aula relatadas por professores experientes e iniciantes é muito bom! Isso me tira de uma “zona de conforto” e faz com que eu pense: “Se eu fosse professora, como abordaria esses temas com meus alunos, com os pais?”; “Sendo

formadora, como me posiciono em relação a isso?”. Nessas situações eu buscava auxílio da equipe de pesquisa que sempre estava disponível para discutir, trazer novos conhecimentos, indicar leituras. Tais questões também me impulsionaram a estudar (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020, grifos nossos).

Participar dos processos formativos das mentoras e das iniciantes foi uma forma de perceber as próprias necessidades formativas. Essa percepção quanto ao que precisava saber para ensinar as mentoras, conduziu Lúcia a reflexões projetivas sobre sua postura como docente em situações que talvez precisará de tal conhecimento. Tais reflexões propiciaram um posicionamento autônomo na busca de construir aprendizagens, demonstrando o compromisso com seu desenvolvimento profissional e com seu papel de formadora de mentoras ao buscar apoio do grupo do PHM e ao estudar os assuntos que não conhecia.

Considerações Finais

Este estudo propôs-se a elucidar as aprendizagens de três tutoras que participaram de um Programa Híbrido de Mentoria, focando nos processos de supervisão e no desenvolvimento profissional dessas mentoras.

Diante disso, assume-se que os conhecimentos docentes vão sendo construídos processualmente ao longo da vida. Implicam processos formais e informais, características pessoais, contextos, condições objetivas de vida e de trabalho, dimensões coletivas, etc. (TAN-CREDI, 2009). Ademais envolve a construção de uma base de conhecimentos sólida e flexível como condição indispensável para o exercício da profissão.

Quando se trata da base de conhecimentos de um formador, este processo de construção pode ser ainda mais complexo, pois envolve outras especificidades, como por exemplo: ensinar a ensinar, para destacar a função primária de formadores.

À face do exposto, infere-se, por meio da análise das narrativas das tutoras do PHM,

que estavam desenvolvendo uma base de conhecimentos acerca da formação e do acompanhamento de mentoras. Alguns elementos constitutivos desta base são: a escrita de *feedbacks* formativos e reflexivos; desenvolvimento de uma escuta sensível e empática para direcionamento de ações; conhecimento acerca das demandas formativas das mentoras; reflexões sobre como ajudar o mentor a construir autonomia; conhecimento sobre a importância da reflexão e como promover processos reflexivos; e conhecimento sobre o poder da escrita de narrativas na formação/investigação de professores.

Constata-se que os *feedbacks* foram um meio promissor para manter as interações e promover reflexões nas mentoras. Diante disso, ter clareza do potencial formativo dos *feedbacks* e aprender como incentivar a reflexão por meio deles dá indícios de um conhecimento fundamental necessário ao tutor de mentores. Destaca-se, assim, que escrever tais *feedbacks* pressupunha conhecer amplamente os contextos das professoras iniciantes e das interações entre as díades (mentora-professora iniciante), ter uma base de conhecimentos ao exercício da docência.

Acredita-se que a base de conhecimentos para o exercício da docência também é fundamental para as tutoras, pois trabalham com docentes da Educação Básica. Possivelmente, as tutoras têm uma base composta por conhecimentos constituída de formação inicial e da pós-graduação. Isto se deve, em partes, ao fato que somente Lúcia atuou como professora antes de ser tutora, portanto, é plausível categorizar as tutoras como professoras iniciantes (HUBERMAN, 2000).

Consequentemente, as interações com as mentoras se mostraram, inclusive, uma oportunidade de aprender sobre as características da escola, conteúdos específicos (relacionadas à educação especial e alfabetização) e políticas públicas educacionais (BNCC).

As tutoras precisaram desenvolver um tipo de conhecimento pedagógico para a tutoria:

aprender a identificar as demandas formativas das mentoras para promover processos de aprendizagem, desenvolver uma escuta sensível e empática, bem como e escolher práticas de tutoria específicas para o desenvolvimento de autonomia das mentoras.

Cabe, ainda, pontuar que os *feedbacks* formativos, se enquadram na categoria de conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem da docência (SOUZA; REALI, 2020), um tipo de conhecimento para um formador, pois é a partir dele que irá promover processos reflexivos e propiciar estratégias formativas assertivas.

As aprendizagens construídas pelas tutoras do PHM reafirmam que a aprendizagem profissional ocorre processualmente no percurso de vida por meio das experiências e da reflexão. Os processos de construção dos conhecimentos das tutoras estiveram relacionados ao exercício da tutoria e ao apoio do grupo de pesquisadores do programa que orientaram e direcionaram as ações do grupo para o seu desenvolvimento. Tendo em vista, um dos pressupostos teórico-metodológicos cruciais do PHM: a construção colaborativa e mútua dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Côrrea; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: Revisão Integrativa no Campo da Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-149, out/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146654>. Acesso em: 04 fev.2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2004.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, António. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSCA, 2002.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesqui-**

sa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLE, Andra; KNOWLES, Gary. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, [S.L] v. 30, n. 3, p. 473-495, jan. 1993.

MASSETTO, Débora Cristina. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Edição e Linguagem**, São Paulo, v.10, n. 15, p. 138-160, jan/jun. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, v. I, cap. 2, p. 27-56. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p27.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MARCOLINO, Taís Quevedo. **A porta está aberta:** aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARIANO, André Luiz Sena. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. **Reunião anual da ANPED**, 29, 2006, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 04 fev. 2023

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 1-17, 2005/2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v.19, n.1, p.113-133, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v.19, n.1, p.198-208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275>. Acesso em: 04 fev. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>. Acesso em: 04 fev. 2023.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, New York, v. 104, n. 4, p. 842-866, June. 2002. Disponível em: https://www.canr.msu.edu/bsp/uploads/files/Reading_Resources/Defining_Reflection.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006. p.135-147.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p.1910-1937, nov. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.A002>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SILVA, Jéssica Ferreira Francine. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UF, São Carlos/SP, 2020.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 14-44, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1175860>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SHUTE, Valerie. **Focus on Formative Feedback**. Review of Educational Research, [S. l.], 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>. Acesso em: 07 fev. 2023.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização:**

elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUF, 2009.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 33-44, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/203>. Acesso em: 07 fev. 2023.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial. Narcea, 2015.

VAUGHAN, Norman. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, [S. l.], v. 13, n. 1-2, p. 60-65, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ieduc.2009.10.007>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464442362>. Acesso em: 07 fev. 2023.

*Recebido em: 07/02/2023
Aprovado em: 26/06/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM PESQUISAS ORIGINÁRIAS DE PUBLICAÇÕES DE PAÍSES DE LÍNGUA INGLESA

*Isabel Maria Sabino de Farias**

Universidade Estadual do Ceará

<https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

*Marcel Lima Cunha***

Universidade Estadual Vale do Acaraú

<https://orcid.org/0000-0002-7204-8893>

*Marília Duarte Guimarães****

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

<https://orcid.org/0000-0001-6808-1570>

RESUMO

Aprendizagem da docência é um conceito que, no Brasil, possui expressiva difusão na área da educação, tematizado sobretudo com esteio em referências ibéricas. Argumenta-se que o debate nacional carece de pesquisas advindas de países de língua inglesa. Questionamos: o que se produz sobre aprendizagem da docência em países de língua inglesa? Quais as principais referências desse debate nesses contextos? A produção científica desses países é escassa quando se trata dessa temática? Em busca de pistas elucidativas para essas indagações, realizamos uma revisão sistemática na base de dados ERIC, com o objetivo de mapear as produções sobre aprendizagem da docência advindas de países de língua inglesa. Os resultados apontam a existência de um importante debate relacionado ao assunto em países de língua inglesa, com significativa atenção para professores iniciantes. Utilizando apenas a palavra-chave *Learning to teach* associada ao descritor *Beginning teacher* chegamos a 24 artigos revisados por pares. Há necessidade de conhecermos mais detalhadamente a produção dos países de língua inglesa, identificando aproximações e distanciamentos em relação à produção brasileira.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; pesquisas em língua inglesa; revisão sistemática; professores iniciantes.

* Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: isabel.sabino@uece.br

** Doutor em Educação (UFC). Professor adjunto do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Vice Líder do Grupo Estudo e Pesquisa em Raça, Classe, Gênero e Sexualidade – GERCLASSE. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS. Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: marcel_lima@uvanet.br

*** Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira (UFC). Membro do grupo de pesquisa GPFOPHE/UFC e do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS/UECE. Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: marilia.duarte@ifce.edu.br

ABSTRACT

TEACHING LEARNING IN RESEARCH ORIGINAL IN PUBLICATIONS FROM ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

Learning to teach is a concept that has a significant diffusion in the area of education in Brazil, and it's mainly based on Iberian references. It is argued that the national debate lacks research from English-speaking countries. The questions are: what is published about teaching learning in English-speaking countries? What are the main references of these debates in these contexts? Is the scientific production of this theme scarce when it comes to English journals? In search of clear clues for these questions, we carried out a systematic review of the ERIC database with the aim of mapping productions on teaching learning in English journals from English-speaking countries. The results point to the existence of an important debate related to the subject in English journals, with significant attention to early career teachers. One keyword "Learning to teach" was used in association with the descriptor Beginner teacher; it included 24 peer-reviewed articles. There is a necessity to know in more detail the publications of English-speaking countries, identifying similarities and differences in relation to Portuguese Brazilian production.

Keywords: teaching learning; research in english; systematic review; novice teachers.

RESUMEN

APRENDIZAJE DE ENSEÑAR EN INVESTIGACIONES EXTRAÍDAS DE PUBLICACIONES DE PAÍSES ANGLÓFONOS

Aprendizaje de enseñar es un concepto que en Brasil hay significativa difusión en el área de educación, principalmente a partir de referencias ibéricas. Se argumenta que el debate nacional tiene falta de investigaciones provenientes de países de habla inglesa. Nos preguntamos: ¿Qué se produce sobre el aprendizaje de enseñar en los países anglófonos? ¿Cuáles son las principales referencias de este debate en estos contextos? ¿Es poca la producción científica en estos países sobre este tema? En busca de pistas esclarecedoras para estas preguntas, realizamos una búsqueda sistemática en la base de datos ERIC, con el objetivo de mapear las producciones sobre el aprendizaje de enseñar procedentes de los países anglófonos. Los resultados apuntan a la existencia de un importante debate sobre el tema en los países de habla inglesa, con énfasis en los profesores principiantes. Utilizando sólo la palabra clave Learning to teach asociada al descriptor Beginning teacher llegamos a 24 artículos revisados por pares. Es necesario conocer con más detalle la producción de los países de habla inglesa, identificando aproximaciones y distanciamientos en relación a la producción brasileña.

Palabras clave: Aprendizaje de enseñar; Investigación en lengua inglesa; Revisión sistemática; Profesores principiantes.

Introdução

Este trabalho apresenta uma revisão sistemática da produção acadêmica disponível na base de dados ERIC (*Educational Resources Information Center*), sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes advindas de países de língua inglesa. O estudo questiona: o que se produz sobre aprendizagem da docência em países de língua inglesa? Quais as principais referências desse debate nesses contextos? A produção científica desses países é escassa quando se trata dessa temática? O que essas produções revelam sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes?

Esses questionamentos surgiram de provocações oriundas de uma investigação ampla, sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes, apoiada pelo CNPq (FARIAS, 2020). Nossos estudos revelam que existe um importante debate internacional relacionado à aprendizagem da docência, especialmente uma preocupação voltada para a formação de professores iniciantes ainda desconhecida ou com reduzida visibilidade no contexto brasileiro.

Nos últimos anos, têm-se observado um crescente interesse do campo da formação de professores pela aprendizagem da docência. Cada vez mais pesquisadores demonstram preocupação sobre ‘como’ e ‘em que circunstâncias’ os professores aprendem a ensinar (SHULMAN; SHULMAN, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; VAILLANT; VÉLAZ DE MEDRANO, 2009; GARCIA, 1999; MIZUKAMI *et al.*, 2002; MIZUKAMI; REALI, 2002; NONO, 2005, 2011), principalmente em seus primeiros anos de profissão, conforme registra o espanhol Carlos Marcelo Garcia, referência recorrente nas análises sobre o assunto, ao dizer que “Se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício” (MARCELO, 1998, p. 51).

É nesse movimento que o debate sobre o aprender a ensinar é impulsionado, alavancado sobretudo pelo reconhecimento da complexidade desse trabalho (que é interativo e contextual) e da formação como um processo contínuo, desafio que se agrava para o professor que está iniciando na docência. Este estágio da carreira docente, também chamado de inserção profissional, iniciação ao ensino ou iniciação profissional (GARCIA; VAILLANT, 2009; NONO, 2011; VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012; VAILLANT, 2018), compreende os primeiros anos de exercício na docência e corresponde à “transição” de estudante para profissional (MARCELO GARCIA, 1998, p. 62). Tal ‘passagem’ o conduz a desenvolver reflexões sobre outro prisma acerca de questões relacionadas ao trabalho, a exemplo da perspectiva teórica a ser adotada, o processo de organização didático-pedagógico, a seleção e sistematização de conteúdo, a interação com os estudantes, a gestão e colegas de profissão, enfim, a relação com valores, atitudes e posturas profissionais a assumir.

Os primeiros anos de docência caracterizam-se por um período repleto de dúvidas, inseguranças e tensões, mas também de aprendizados intensos. É nesse estágio que o professor iniciante precisa simultaneamente aprender e ensinar; é quando realmente ganha experiência ao enfrentar e buscar maneiras de superar os medos, expandindo e fortalecendo seu repertório teórico-prático em resposta às demandas da profissão. Trata-se de uma fase única e crítica no desenvolvimento profissional do professor, pois os primeiros anos deixam impressões duradouras em como se percebe e se pratica a profissão; é “nesse momento que os professores colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, além do desenvolvimento da sua identidade profissional” (CRUZ; FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 05). Como afirma Pessoa (2023), este é um

período que acontece uma interação intensa e densa com o contexto sociológico e cultural que marca e influencia decisivamente a aprendizagem sobre a profissão.

Com esteio nesse entendimento, e tendo em vista a visibilidade expressiva do tema da aprendizagem da docência no debate contemporâneo nacional, com diálogo marcado sobretudo por autores ibéricos, pressupomos a necessidade de sua ampliação por meio do aporte de pesquisas advindas de países de língua inglesa, o que resultou nessa produção.

A reflexão sobre a aprendizagem da docência, particularmente nos primeiros anos de exercício da profissão, tem assumido tarefa importante na agenda das políticas educacionais nas últimas décadas, além de mobilizar pesquisadores de diferentes lugares do mundo a investirem seus esforços em pesquisas sobre a aprendizagem profissional. Isso porque os estudos tornaram-se mais complexos à medida que indagam sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento e quais os tipos de conhecimentos adquirem, tornando essa uma larga e diversa discussão que necessita ser aprofundada.

Nesse contexto, considerando a importância de mapear como esse debate tem sido conduzido em pesquisas advindas de países de língua inglesa, o trabalho busca contribuir para o avanço das análises e investigações no campo da formação de professores no Brasil. Isso proporcionará a outros pesquisadores conhecerem a área por diferentes perspectivas, atualizar as discussões sobre o assunto e provocar a emergência e disseminação de outros interlocutores teóricos externos e de seus aportes conceituais sobre a aprendizagem da docência.

A amplitude do assunto, tanto em relação às teorias quanto às questões de análise, exigiu uma delimitação precisa do estudo. Isso demandou escolhas que permitissem delinear o objeto de estudo em questão e, concomitantemente, gerar dados capazes de oferecer um panorama sobre o que é produzido, quem

produz e como se dá a produção sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes em publicações especializadas em Educação originárias de países de língua inglesa. O detalhamento dessa delimitação é anotado no próximo tópico.

Metodologia

Este estudo, decorrente de uma pesquisa teórica qualitativa, se caracteriza como uma revisão sistemática, aqui compreendida na perspectiva adotada por Galvão e Ricarte (2019), isto é, como um tipo de pesquisa e não subsumida a um procedimento, uma vez que possui protocolos específicos. Assim, busca compreender e dar laicidade a um grande *corpus* documental.

Utilizamos a base de dados ERIC (*Educational Resources Information Center*) com o objetivo de rastrear as produções sobre aprendizagem da docência em publicações de língua inglesa. Esta base de dados, criada em 1966 e sustentado pelo *Institute of Education Sciences* (IES) dos EUA - *Department of Education*, dispõe de um tesouro próprio (*ERIC thesaurus*), ferramenta que visa organizar e controlar os dados disponíveis e fornecer resultados com maior precisão; de larga abrangência, alcançando mais de 237 países e 11 milhões de usuários. Entre suas fontes estão: anais de congresso, livros, teses, dissertações monografias, relatórios, arquivos audiovisuais, documentos governamentais, artigos etc. Sobre essa última, foco de nossa busca, são mais de 1.000 periódicos indexados, continuamente atualizados. Dados de 2020 mostram que há mais de 1.700 milhões de resumos, mais de 900 mil publicações revisadas por pares, mais de 500 mil de artigos em texto completo, materiais disponibilizados em mais de 40 idiomas de diferentes países. Essa plataforma, com grande volume de fontes, é uma referência internacional na área da Educação (NUNES, 2006), fato que motivou sua escolha para a condução da pesquisa focada neste escrito.

A busca foi realizada em julho de 2021 e atualizada em fevereiro de 2023. Para realizar essa busca, utilizamos a associação de dois descritores, a saber, *Learning to teach* e *Beginning teachers*. Além disso, ampliamos os filtros para artigos revisados por pares e artigos de periódicos, resultando em 135 publicações. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos 61 textos. A publicação mais antiga é de 1989 e o mais recente, de 2021.

Na leitura dos títulos e resumos adotamos os seguintes critérios de inclusão para seleção dos artigos: pesquisa com foco em discutir o conceito/problema em torno da aprendizagem da docência, e o conceito de aprendizagem da docência, com ênfase nos primeiros anos de carreira. Os critérios de exclusão foram: pesquisas sobre estratégias didáticas, ferramentas de ensino, mediação da aprendizagem discente, modelos pedagógicos de formação de professores; artigos sobre a aprendizagem da docência específica de uma disciplina; capítulos de livros ou livros; pesquisas com foco na formação de professores, seja na graduação ou no período de *preservice*¹ pesquisas sobre a relação mentor-novato.

Após conclusão da leitura dos títulos e resumos, levando em conta a presença dos termos *Learning to teach* associado ao descritor *Beginning teacher*, passamos para a leitura dos textos completos. Continuamos a usar os mesmos critérios de seleção dos artigos, o que resultou, inicialmente, em 39 artigos para análise. Durante essa leitura, verificamos se a aprendizagem da docência de professores

iniciantes era o foco principal do estudo. Nesse processo, ao examinar as discussões dos artigos, percebemos que se tratavam de estudos sobre a aprendizagem da docência, contudo, no decorrer do exame dessas fontes, observamos que a totalidade dos 39 artigos identificados na plataforma com o uso dos descritores mencionados, nem todos tratavam de professores no início de sua carreira profissional.

Essa constatação resultou em uma nova redução das fontes a serem analisadas, isso considerando os critérios de exclusão antes mencionados. Alguns textos abordaram a aprendizagem de estudantes ainda em formação para a docência (5), outros sobre professores em fase de *preservice* (5) ou de professores em programas de indução sem autonomia para ensinar, pois ficava sob responsabilidade de seus mentores (2). Alguns focaram especificamente no trabalho docente para aprendizes de inglês como segundo idioma (2) e um (1) deles destinava-se a avaliar uma política pública relativa ao currículo de desenvolvimento profissional específico da área de artes da linguagem, o que se desviava do interesse desta revisão. Por ora, estávamos interessados apenas em professores que já iniciaram sua atuação nas instituições de ensino e que assumiram as atribuições profissionais reservadas aos docentes como figura de autoridade principal em suas turmas. Assim, no total, 15 trabalhos foram excluídos de nossa análise. A partir desse processo, chegamos a 24 artigos, os quais foram analisados e cujo detalhamento será apresentado no próximo tópico.

Estudos de Língua Inglesa sobre Aprendizagem da Docência – Compendo Um Mapa

Os 24 artigos identificados e selecionados na base de dados ERIC encontram-se detalhados, por título do trabalho, autoria, ano de publicação e periódico, no Quadro 1.

1 Identificamos como *preservice* o período correspondente ao primeiro ano de trabalho como docente em uma escola em que o professor ou professora é supervisionado e orientado por um mentor ou mentora em um programa de *preservice*. Ao final do ano de *preservice* é emitida uma certificação. Percebemos que o *preservice* é realizado em países como EUA e Austrália. Como afirma McComarck, Gore e Thomas (2006), os programas de *preservice* não criam ou mantêm um ambiente que se equipare com a realidade do ensino em tempo integral. Feiman-Nemser (2001, p. 1049) enfatiza que “o programa de *preservice* típico é uma coleção de cursos não relacionados e experiências de campo”. Por esse motivo, utilizamos como critério de exclusão de textos o fato de a pesquisa estudar especificamente esse programa.

Quadro 1- ERIC – artigos oriundos de países de língua inglesa sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes, identificados com os descritores “*Learning to teach*” e “*Beginning teacher*”

Nº	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO
01	Learning to teach in the era of test-based accountability: a review of research	Jina Ro	2018	Professional Development in Education
02	A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time	Marilyn Cochran-Smith	2012	Kappa Delta Pi Record
03	Learning to teach in higher education: how to link theory and practice	Paul Van Den Bosa; Joyce Brouwera	2014	Teaching in Higher Education
04	The role of self-confidence in learning to teach in higher education	Ian Sadler	2013	Innovations in Education and Teaching International
05	Learning to teach in the national curriculum context	Cigdem Haser	2010	European Journal of Teacher Education
06	What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature	Anne Reynolds	1992	Review of Educational Research
07	Teaching and Learning to Teach: The Two Roles of Beginning Teachers	Terry M. Wildman; Jerome A. Niles; Susan G. Magliaro; Ruth Anne McLaughlin	1989	The University of Chicago Press
08	A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry	Marvin Wideen; Jolie Mayer-Smith; Columbia Barbara Moon.	1998	Review of Educational Research
09	Everything that's Challenging in My School Makes Me a Better Teacher": Negotiating Tensions in Learning to Teach for Equity	Elizabeth Hope Dorman	2012	Journal of Urban Learning, Teaching, and Research
10	Navigating Contradictory Communities of Practice in Learning to Teach for Social Justice.	Maria Timmons Flores	2007	Anthropology & Education Quarterly
11	Navigating Contradictory Communities of Practice in Learning to Teach for Social Justice	Kathy Carter; Walter Doyle	1995	Journal of Teacher Education
12	Learning to Teach through Collaborative Conversation: A Feminist Approach.	Sandra Hollingsworth	1992	Journal of Teacher Education

13	Like Day and Night: On Becoming a Teacher in Two Distinct Professional Cultures in Rural Saskatchewan.	Dianne M. Miller; Laurie-Ann M. Hells- ten	2017	Rural Educator
14	Understanding Changes in Teacher Beliefs and Identity Formation: A Case Study of Three Novice Teachers in Hong Kong.	Jing Huang; Yi Wang; Feng Teng	2021	Teaching Education
15	A Longitudinal Study of Cognitive Changes in Beginning Teachers: Two Patterns of Learning to Teach.	Mary-Lynn Lidstone; Sandra Hollingsworth	1992	Caddo Gap Press
16	Early Career Teacher Professional Learning	Ann McCormack; Jennifer Gore; Kaye Thomas.	2006	Asia-Pacific Journal of Teacher Education
17	Generating an approach informed by Cultural-Historical Activity Theory to research influences affecting Early Career Teachers' professionalism and retention	Catharine Quirk- Marku	2019	Teacher Education Advance- ment Network Journal
18	Coming to know in the 'eye of the storm': A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community	Cheryl J. Craig	2013	Teaching and Teacher Educa- tion
19	Teacher Learning in the Workplace: A Study of the Relationship between a Novice EFL Teacher's Classroom Practices and Cognition Development	Yan Kang; Xiaotang Cheng	2013	Language Teach- ing Research
20	Assessing Student Learning through Guided Inquiry: A Case Study of a Beginning Teacher	Lisa A D'Souza	2012	Journal of Edu- cation
21	Beginning Teachers' Perceptions of their Pedagogical Knowledge and Skills in Teaching: A Three Year Study	Doris Choy; Angela F. L. Wong; Kam Ming Lim; Sylvia Chong	2013	Australian Jour- nal of Teacher Education
22	The informal learning of new teachers in school	Jim McNally; Allan Blake; Ashley Reid	2009	Journal of Work- place Learning
23	From Preparation to Practice: Designing a Continuum To Strengthen and Sustain Teaching.	Sharon Fei- man-Nemser	2001	Teachers College Record
24	The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach.	Anne Reynolds	1995	Review of Educa- tional Research

Fonte: Elaborado com base em dados extraídos da plataforma ERIC.

Os textos foram divulgados em periódicos distintos, apenas dois periódicos se repetiram dentre as 24 publicações: a *Review of Educational Research*, que conta com 3 artigos (REYNOLDS, 1992; WIDEEN *et al.*, 1998; REYNOLDS, 1995) e o *Journal of Teacher Education*, que recebeu 2 artigos (CARTER; DOYLE, 1995; HOLLINGSWORTH, 1992). Isso sugere que as revistas em questão possuem um enfoque editorial voltado para a discussão acerca da aprendizagem da docência. Por outro lado, os demais autores publicaram seus estudos em 19 periódicos diferentes. Portanto, parece não existir uma estratégia de divulgação de quem

produz sobre a aprendizagem da docência ou essa diversidade sugere a versatilidade do objeto de estudo em questão. Devido a isso, têm-se visto publicações divulgadas por diferentes perfis editoriais.

Para conhecer quem, como e o que é produzido sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes em países em língua inglesa, os textos detalhados no Quadro 1 foram organizados para fins de análise. Partiu-se de um protocolo contendo as seguintes informações: título, autoria, foco temático, metodologia e aporte teórico, como ilustra o exemplo no Quadro 2:

Quadro 2 - Modelo do protocolo para exame dos artigos identificados

TÍTULO	AUTORIA	FOCO TEMÁTICO	METODOLOGIA	APORTE TEÓRICO
Learning to teach in the national curriculum context	Cigdem Haser	Compreender a natureza das dificuldades e desafios que os professores iniciantes de matemática do ensino médio enfrentaram no contexto curricular nacional turco	Entrevista semi-estruturada Análise categorial	(Hoekstra et al. 2007). (Feiman-Nemser e Remillard 1995). (Flores (2001)

Fonte: Elaborado com base em dados extraídos da plataforma ERIC.

Esse detalhamento permitiu organizar as informações relevantes do texto em um formato simplificado de estruturação dos dados. Destacou-se, de forma rápida e consistente, os elementos que nos fornecem indícios a respeito de quem e como é produzido sobre a aprendizagem da docência em países de língua inglesa. Ademais, a construção da tabela garantiu que as informações do texto fossem extraídas de maneira uniforme e permitiu identificar aproximações de interesses, lacunas e discrepâncias entre os textos.

A pesquisa não adotou um filtro temporal. Realizamos uma busca aberta por artigos que abordassem a aprendizagem da docência de professores iniciantes em língua inglesa. As análises evidenciam uma grande variação

quanto ao ano de publicação, com o artigo mais antigo datando de 1989 e o mais recente de 2021. Notavelmente, 2013 foi a ano com maior número de publicações (quatro), seguido pelos anos de 2012 e 1992, cada um com três publicações. O período de publicação dos 24 artigos também indica a emergência na temática nas pesquisas originárias de países de língua inglesa no final da década de 1980 (com apenas uma produção), registrando progressivo incremento na década seguinte (com seis produções), e alcançando maior atenção na segunda década do século XXI (com 12 produções). O período de publicação desses estudos reflete o aumento gradual no interesse pela aprendizagem da docência como objeto de estudo e demonstra que o processo pelo qual os professores iniciantes

aprendem a ensinar tem atraído cada vez mais a atenção de pesquisadores do campo da formação de professores, sobretudo nas últimas três décadas (FEIMAN-NEMSER, 1990).

Com o fito de dar visibilidade ao enfoque temático dos 24 textos, estes foram agrupados em 10 categorias temáticas, são elas: contextos de aprendizagem; conhecimentos profissionais; percepções sobre aprendizagem da docência; mudanças cognitivas; mudanças nas crenças e práticas docente; papel da indução; desafios, fracassos e sucessos na aprendizagem da docência; revisões de literatura; interações na atividade docente; e, aprendizagem colaborativa.

Na categoria *Contextos de Aprendizagem* temos as pesquisas de Jina Ro (2018), que trata da aprendizagem da docência no contexto de controle de responsabilidade baseado em testes; a pesquisa de Dianne M. Miller e Laurie-Ann M (2017), que aborda a aprendizagem da docência a partir da experiência de um professor iniciante em duas escolas rurais; e a pesquisa de Jim McNally, Allan Blake e Ashley Reid (2009), que investiga as experiências de professores iniciantes e a aprendizagem informal no processo de aprender a ensinar.

A categoria *Percepções sobre Aprendizagem da Docência* inclui a pesquisa de Kathy Carter e Walter Doyle (1995), que discute preconceitos sobre aprender a ensinar a partir da perspectiva da narrativa pessoal, assim como a de Doris Choy *et al.* (2013), voltada para as percepções dos professores iniciantes acerca de seus conhecimentos pedagógicos e habilidades em ensino. Por sua vez, a categoria *Conhecimentos Profissionais* temos a pesquisa de Ann McCormack, Jennifer Gore e Kaye Thomas (2006), que aborda a aprendizagem profissional docente a partir da compreensão das tarefas centrais do aprender a ensinar exigidas aos professores durante sua iniciação à docência.

Mary-Lynn Lidstone e Sandra Hollingsworth (1992), Yan Kang e Xiaotang Cheng (2013) e Lisa A D'Souza (2012) recorrem às *mudanças cognitivas* para discutirem a aprendizagem da docência de professores iniciantes a partir de

padrões de aprendizagem, de desenvolvimento de cognição no processo de ensino e de práticas de avaliação por meio de investigação guiada. Além de mudanças cognitivas, a aprendizagem da docência é discutida pela ótica da *mudança de crenças e práticas* nas experiências de ensino de professores em início de carreira, enfoque adotado no trabalho de Jing Huang, Yi Wang e Feng Teng (2021).

Terry M. Wildman, Jerome A. Niles, Susan G. Magliaro e Ruth Anne McLaughlin (1989), Paul Van Den Bos e Joyce Brouwera (2014), bem como Feiman-Nemser (2001), tratam sobre a aprendizagem da docência a partir do estudo do *papel da indução* na experiência de aprendizagem de professores iniciantes e as implicações dessa forma de socialização para a prática profissional.

A categoria *desafios, fracassos e sucessos na aprendizagem da docência* apresenta-se como enfoque nos estudos de Marilyn Cochran-Smith (2012), Ian Sadler (2013), Cigdem Haser (2010) e Catharine Quirk-Marku (2019) quando investigam fatores que fazem a diferença entre o fracasso e o sucesso na profissão de professores iniciantes. Neste sentido, são destacados o papel da autoconfiança no seu desenvolvimento, a natureza das dificuldades e desafios que esses docentes enfrentam no contexto curricular, bem como as influências que afetam o profissionalismo dos professores em início de carreira durante seu processo de aprender a ensinar.

Há, ainda, autores que fazem *revisões de literatura*, como Anne Reynolds (1992), que busca uma síntese do conceito de ensino competente para professores iniciantes; Reynolds (1995), que discute as descobertas de cinco estudos realizados pelo *Educational Testing Service*² para obter opiniões de profissionais da educação sobre o que um professor recém-licenciado

² Os estudos, encomendados pelo Educational Testing Service (ETS) para apoiar o desenvolvimento de uma nova geração de avaliações de professores para licenciamento, reuniram as expectativas dos profissionais da educação em relação aos professores recém-licenciados (REYNOLDS, 1995, p. 200).

deve saber e ser capaz de fazer; e também Marvin Wideen, Jolie Mayer-Smith e Columbia Barbara Moon (1998), que fazem uma análise crítica sobre o que se sabe atualmente sobre como as pessoas aprendem a ensinar.

Na categoria *interações na atividade docente* encontram-se os estudos de Elizabeth Hope Dorman (2012), sobre aprendizagem da docência e construção da identidade docente a partir das relações e tensões com colegas e com o currículo escolar, bem como os de Maria Timmons Flores (2007), acerca da aprendizagem do professor e o desenvolvimento da identidade na interação entre os meios formais e informais, em vários ambientes de atividade, na interação e, na prática.

Na categoria *aprendizagem colaborativa* destacam-se os estudos de Sandra Hollingsworth (1992) sobre a importância da conversa colaborativa como suporte epistêmico para as professoras iniciantes, bem como de Cheryl J. Craig (2013), sobre as semelhanças e diferenças entre comunidades de aprendizagem profissional e comunidades de conhecimento.

A categorização destacou as especificidades temáticas em torno das pesquisas sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes em países de língua inglesa, possibilitou compor um desenho dos enfoques temáticos contemplados nas 24 produções científicas identificadas na base ERIC. A análise evidencia o *que se produz* sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes em pesquisas oriundas de países de língua inglesa, explicitando estudos que focam: diferentes experiências vividas por professores iniciantes; aprendizagens em contextos informais e em contexto de controle de responsabilidade; as tarefas centrais do professor; a importância dos programas de indução para professores no início da carreira; as percepções e experiências dos professores sobre a aprendizagem da profissão; as mudanças cognitivas; as práticas de avaliação; as influências socializadoras; os fatores de fracasso e de sucesso na profissão; as interações na atividade docente; e, a aprendizagem colaborativa como

suporte epistêmico da produção científica sobre a aprendizagem da docência.

Este é um contorno aproximativo que nos instiga a questionar *como se produz* sobre aprendizagem da docência de professores iniciantes em pesquisa originárias de países de língua inglesa e quais são as principais referências teóricas nesses contextos.

Em relação à metodologia dos artigos, dos 24 textos analisados, cinco (5) são pesquisas do tipo estudos de caso, três (3) fazem uma revisão de literatura, dois (2) fazem pesquisa do tipo narrativa, dois (2) fazem um estudo etnográfico, um (1) faz um ensaio, um (1) faz estudo comparativo, um (1) estudo transversal, um (1) estudo longitudinal, um (1) trata-se de uma conversa colaborativa (1) utilizando o método PKST (Conhecimentos Pedagógicos e Habilidades em Ensino). Seis (6) textos não especificam o tipo de pesquisa que desenvolvem. Além disso, nem todos os artigos explicitam a abordagem da pesquisa. No entanto, em geral, os estudos publicados em países de língua inglesa sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes adotam a abordagem qualitativa, com apenas um mencionando a utilização de métodos quantitativos e qualitativos para a análise de dados.

As pesquisas recorrem a estratégias variadas de produção de dados, desde entrevistas semiestruturadas (9), observações (2), questionários (2) e diário documental (2). No entanto, nove (9) dos 24 não fazem menção ao caminho percorrido para a produção dos dados, nem informam sobre os procedimentos empregados.

No que concerne ao referencial teórico adotado nas pesquisas publicadas em língua inglesa para fundamentar as compreensões de aprendizagem da docência de professores iniciantes, vários autores são destacados, anotamos aqui aqueles que aparecem em mais de um artigo: Feiman-Nemser; Floden, Feiman-Nemser, 2003 (5), Sandra Hollingsworth 1989, 1992 (5), Clark, 2012 (4), Fuller, 1969 (4), Flores e Day, 2007 (2), Clandinin e Connelly, 1995

(2), Remillard, 1996 (2), Cochran-Smith, Lytle, 1999 (2), Wenger 1998, 1999 (2).

As pesquisas analisadas recorrem a esses autores e autoras como principais referentes teóricos para fundamentar as compreensões sobre ensino, aprendizagem da docência, formação de professores, desafios do início da carreira, significado de ensino e conhecimentos profissionais.

No próximo tópico, registramos uma breve análise acerca do conceito de aprendizagem da docência, manifesto nos estudos examinados.

O conceito de Aprendizagem da Docência nas pesquisas examinadas

Conhecer *o que se produz* sobre o conceito de aprendizagem da docência em publicações internacionais de língua inglesa, considerando os 24 artigos em foco, é o objetivo desta seção, um exercício realizado com o suporte da análise temática/categorial (OLIVEIRA, 2008; BRAUN; CLARKE, 2006), com o intuito de evidenciar aproximações e distanciamentos dos conceitos de aprendizagem da docência adotados pelos autores e autoras dos textos analisados. Para tanto, organizamos a exposição desses conceitos em temas gerados pela identificação e agrupamento dos conceitos que possuem os mesmos núcleos de sentido.

Os temas identificados foram: aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem docente como mudança cognitiva e comportamental; aprendizagem com base na relação da experiência com a cultura e o contexto; disposições pessoais mais influentes na aprendizagem da docência que o currículo de formação de professores; crenças como elemento chave da aprendizagem docente; aprendizagem baseada na forte influência de docentes formadores; aprendizagem pela experiência e relação comunitária; aprendizagem docente orientada pela dimensão emocional; aprendizagem da docência por conversas colaborativas.

No entanto, registramos que a leitura na íntegra dos artigos revelou que existe uma significativa atenção e preocupação com a aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e formação da identidade docente de professores iniciantes nas pesquisas originárias de países de língua inglesa, uma das inquietações que moveu a realização desta revisão integrativa. Revelou, ainda, que o tema é abordado no contexto da discussão sobre profissionais em serviço. Além disso, o recorte deste estudo, cuja publicação mais antiga data de 1989, mostrou que, nas últimas quatro décadas se desenvolve pesquisas sobre o tema. Sob esse crivo, parece legítimo pensar que a produção científica sobre aprendizagem da docência em publicações de língua inglesa não é escassa, ao contrário, é vasta e possibilitou constituir textos de referência, como é o caso de Sharon Feiman-Nemser (2001), e de Sandra Hollingsworth (1989, 1992).

Feita essa consideração, detalhamos, com base na categorização temática por nós elaborada e supra mencionada, a perspectiva sob a qual o conceito de aprendizagem da docência é abordado no conjunto das 24 pesquisas identificadas.

Aprendizagem ao longo da vida

Nesse tema, compreende-se à docência como processo de aprendizagem contínuo no ato de se tornar professor. Essa aprendizagem inicia na formação inicial do professor, a qual deve ser bem estruturada e contemplar as demandas advindas da relação teoria e prática. É fundamental que o futuro professor precisa ter contato com as diversas áreas do conhecimento, a fim de obter visão ampla e interdisciplinar sobre a educação.

Entretanto, esse é apenas o começo, já que a aprendizagem da docência não se limita à formação inicial. Como defende Jina Ro (2018), a aprendizagem da docência é um processo contínuo ao longo da vida profissional de uma pessoa e não um produto de um único programa

ou plataforma. Trata-se de um sistema complexo caracterizado por interações simultâneas e recíprocas entre professores e vários coletivos (por exemplo: disciplina e nível de série) e sub-sistemas que pertencem ao contexto maior.

Essa aprendizagem “é um processo contínuo que começa no programa de formação inicial de professores e continua nos primeiros três anos de ensino”, de acordo com Choy; Wong; Lim; Chong (2013, p. 68). Segundo Marilyn Cochran-Smith, o conceito de aprendizagem da docência é compreendido também como um processo e não um acontecimento (COCHRAN-SMITH 1991, 1995a, 1995b, 1999 e 2000). É algo que acontece ao longo do tempo, não apenas em um único período específico. Seus estudos revelam que professores aprendem a ensinar com a desprivatização da prática, ou seja, a interrupção do ensino como um ato privado, justamente com a investigação como uma postura constante sobre e no trabalho dentro de múltiplas comunidades de aprendizagem.

Para estar sempre se tornando um melhor docente, professores iniciantes precisam aprender a usar a sua prática como lugar de investigação. O que é caótico e confuso deve ser transformado em perguntas, experimentado e estudando os efeitos dessas, com o objetivo de formular novas perguntas e ampliar a compreensão (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Os textos abrigados nesse tema conceituam a aprendizagem da docência como um processo de prática contínua, fornecida apenas pela experiência ao longo da vida, na docência. A experiência é considerada definidora da aprendizagem que nunca cessa. Feiman-Nemser (2001) enfatiza, ao fazer uma importante revisão da literatura:

[...] algum conhecimento pode ser adquirido na universidade, mas muito do que docentes precisam conhecer só pode ser aprendido num contexto de prática. Isso não significa que a boa educação e desenvolvimento profissional só toma lugar em escolas e salas de aulas. Significa, sim, que um currículo poderoso para aprender a ensinar deve ser orientado em torno das tarefas intelectuais e práticas do ensino e dos contextos

de trabalho dos professores (FEIMAN-NEMSER, 2001, p. 1048).

A autora afirma, em consequência, que os docentes devem ser introduzidos em comunidades de prática a fim de construir uma nova cultura profissional, quando iniciantes, e continuamente para seu desenvolvimento profissional. Isso depende, inclusive, da parceria entre escolas, sindicatos e universidades.

Aprendizagem Docente como mudança cognitiva e comportamental

Dois dos textos analisados relacionam a aprendizagem da docência com o desenvolvimento cognitivo e com mudanças comportamentais. Haser (2010) considera a aprendizagem da docência como uma mudança cognitiva e/ou comportamental acerca das questões educacionais, resultado do envolvimento consciente ou inconsciente em atividades comportamentais, cognitivas e afetivas.

Para Kang e Cheng (2013), a aprendizagem do professor pode ser alcançada não apenas por meio da evolução das práticas, mas também pela construção do conhecimento pelos professores. Uma compreensão abrangente da aprendizagem do professor requer, portanto, uma investigação sobre como a cognição se desenvolve à medida que os professores ensinam e aprendem a ensinar dentro de um contexto sociocultural específico.

Tanto em Haser (2010), quanto em Kang e Cheng (2013), a experiência também é considerada um condutor da aprendizagem, ou seja, constitui a base do conceito que estamos estudando.

Aprendizagem com base na relação da experiência com a cultura e o contexto

Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), discordam das afirmações que professores iniciantes

precisam apenas de conhecimento propositivo sobre o gerenciamento de sala de aula. Esses autores apontam a necessidade de fundamentar o processo de aprender a ensinar numa abordagem ecológica (CAPRA, 1996), partindo da noção de sistema de pensamento, que se concentra nas inter-relações e conexões entre organismos, objetos e partículas e seus contextos, tal qual a docência. Desse modo, os autores propõem que a aprendizagem da docência seja pesquisada focando mais de perto no que os professores iniciantes já sabem e acreditam sobre o ensino. Em estratégias que possibilitem aos professores iniciantes enfrentar suas próprias noções de ensino e aprendizagem como um passo inicial para aprender a ensinar.

McCormack; Gore e Thomas (2006) mencionam Feiman-Nemser (2001) ao considerar que a aprendizagem profissional docente significa “transformações no conhecimento, compreensão, habilidades e compromissos dos professores, no que eles sabem e no que são capazes de fazer em sua prática individual, bem como em suas responsabilidades compartilhadas” dentro de uma escola (FEIMAN-NEMSER, 2001, p. 1038). Os autores identificam a importância contínua do contexto como um fator significativo para professores em início de carreira aprenderem e moldarem sua prática.

Tal assertiva corrobora com Flores (2007), a qual compreende que a cultura é elaborada entre indivíduos em atividade no mundo e que “cada interação é influenciada pela história em vários níveis, incluindo as biografias dos indivíduos, o desenvolvimento histórico das instituições e práticas e a cultura mais ampla dos indivíduos e instituições” (p. 383). Defende, portanto, uma relação dialógica entre história e contexto que envolve os aspectos produtivos e reprodutivos da cultura. A autora assume esse paradigma definindo o aprendizado e o desenvolvimento da docência como processos culturais. Para ela, os docentes iniciantes entram numa comunidade de prática, onde se estabelece a relação da experiência com o contexto e a cultura.

Desenvolvimento e aprendizagem, destarte, não podem ser separadas das atividades e do contexto em que as experiências acontecem. É nessa relação que acontece a aprendizagem e a construção da identidade docente (DORMAN, 2012). A cultura escolar é, nesse sentido, uma cultura socialmente negociada onde aprendizagem e docência são negociadas dentro de contextos específicos (D’SOUZA, 2012). A premissa central para Dorman (2012) e D’Souza (2012) é baseada na perspectiva sociocultural que define que todas as práticas sociais são baseadas em algum conjunto de ideias culturais, portanto, não são isentas de valor.

Aprendizagem da docência é, assim, um processo que envolve crenças e valores individuais que se envolvem ao longo do tempo na medida em que os professores interagem com a realidade escolar. “Entender como os indivíduos aprendem a ensinar e refletir sobre a aprendizagem dos alunos envolve descobrir as crenças e sistemas de valores que eles desenvolvem ao longo do tempo” (D’SOUZA, 2012, p.80).

Disposições Pessoais mais influentes na Aprendizagem da Docência que o currículo de Formação de Professores

Chamou-nos a atenção o fato de três textos (CARTER; DOYLE, 1995; SADLER, 2013; MILLER; HELLSTEN, 2017) definirem que as disposições pessoais influenciam mais que a formação curricular de professores. Mesmo compreendendo que a aprendizagem da docência acontece orientada pela experiência, o que define essa aprendizagem para Carter e Doyle (1995) e Miller e Hellsten (2017) é a disposição que a pessoa tem relacionada às suas próprias experiências e ao que se está aprendendo.

Carter e Doyle (1995) adotam duas perspectivas como fundamentais para compreensão da aprendizagem da docência. Uma é a de que os estudantes da formação de professores aprendem sobre o ensino muito cedo, ainda na

condição de estudantes nas escolas primárias e secundárias, que representa o ensino básico no contexto brasileiro atual. Esse longo processo de aprendizagem, para os autores, é muito mais poderoso do que as experiências formais de preparação de professores. A outra perspectiva é que os docentes iniciantes passam por estágios de preocupações, começando consigo mesmos e logo em seguida mudando para preocupações com a tarefa de ensinar e, eventualmente, sobre seu impacto nos alunos. A partir dessas perspectivas, afirmam que as disposições pessoais são mais poderosas na aprendizagem de professores do que o currículo.

Os autores concordam que as preconcepções trazidas do período de estudos de formação docente não devem ser descartadas, nem serem vistas como obstáculos, mas sim, como um recurso básico que docentes iniciantes possuem para a aprendizagem da docência. Contudo, para Carter e Doyle (1995, p. 187), a narrativa e a história de vida estão relacionadas ao aprender a ensinar, pois “(1) o ensino é profundamente pessoal; (2) as compreensões pessoais do ensino são profundamente sistêmicas e teóricas; (3) aprender a ensinar é um processo negociado; e (4) um senso de domínio no ensino leva muito tempo para ser alcançado. Da mesma forma, Miller e Hellsten (2017) reafirmam a importância das compreensões pessoais, autobiográficas e ecológicas³ de aprender a ensinar.

De todos os textos que compõem o resultado do nosso levantamento, o de Sadler (2013) é o único que traz a noção de que a dimensão emocional é orientadora da aprendizagem da docência. O autor dialoga com a dimensão emocional do ensino e discute o papel potencialmente importante das emoções na aprendizagem da docência de iniciantes ao lado de seus mentores. A pesquisa utiliza os estudos de Postareff e Lindblom-Ylänne (2011) sobre confiança para

fundamentar suas compreensões de aprender a ensinar, já que a confiança, nesse sentido, não é vista apenas como um conceito genérico, mas um reflexo da percepção da pessoa sobre sua capacidade de atingir um determinado objetivo em uma situação específica. Isso nos leva à compreensão de que o autor favorece a percepção de que o componente pessoal é o maior determinante para esse tipo de aprendizagem que se desenvolve no contexto do desenvolvimento profissional docente.

Crenças como elemento chave da Aprendizagem Docente

Wildman, Niles, Magliaro e Mclaughlin (1989) argumentam que aprender a ensinar é um processo altamente individualizado, variável em função as crenças e expectativas dos iniciantes sobre ensino e as situações de ensino que eles encontram. Isso porque o ensino é inerentemente complexo e executado em condições que podem variar significativamente de ano para ano.

Refletindo sobre essa progressão ao longo dos anos, Lidstone e Hollingsworth (1992) consideram que ocorrem mudanças no conhecimento dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e que a complexidade do aprender a ensinar tende a diminuir à medida em que absorvem rotinas conceituais básicas e as automatizam no seu fazer cotidiano, ou seja, passam a fazer sem pensar. Essa progressão possibilita que se concentrem em conceitos e práticas mais avançadas do que o que se conhecia antes, pois a natureza da capacidade de atenção dos docentes é seletiva, já que as crenças afetam o foco primário de atenção.

Foi essa compreensão que fundamentou o Modelo de Redução da Complexidade elaborado por Hollingsworth (1989a)⁴. O modelo foi usado para explicar como os professores iniciantes mudam em seu aprendizado e como as crenças afetam esse processo. Os dados mos-

3 Ecológica: estrutura conceitual, ou seja, o “processo de ensino como uma decisão politizada e carregada de emoção que é negociada por meio de ecologias ou paisagens autobiográficas, educacionais, sociais e ideológicas” (MILLER; HELLSTEN, 2017, p. 36).

4 Texto citado por Lidstone e Hollingsworth (1992).

tram dois padrões diferentes de aprendizagem da docência: o professor com foco na gestão da disciplina e o professor com foco no aluno.

O Modelo de Redução da Complexidade, elaborado por Hollingsworth (1989), tem como objetivo descrever mudanças na aprendizagem da docência e é considerado mais complexo e sofisticado que os modelos anteriores. As três dimensões do modelo: 1) o papel das crenças prévias no aprender a ensinar; 2) três áreas de atenção cognitiva; e 3) três níveis de compreensão cognitiva. Se fundamenta na Psicologia cognitiva, observações de sala de aula e entrevistas de acompanhamento.

Reynolds (1992; 1995) compartilha do ponto de vista de Lidstone e Hollingsworth (1992) e parte da premissa que docentes possuem tarefas de ensino e os entendimentos de que precisam para concluir essas tarefas com sucesso. Entende, ainda, que ensinar e aprender são atividades nas quais a compreensão é construída.

O contexto importa. No entanto, a principal diferença que o contexto faz está nos entendimentos específicos que os professores precisam para realizar as tarefas com sucesso, não nas próprias tarefas” [...] “os entendimentos compreendem habilidades, habilidades, conhecimentos e crenças que estão diretamente relacionados à execução da tarefa (REYNOLDS, 1992, p. 05).

Docentes criam oportunidades para os alunos aprofundarem sua compreensão dos mundos natural e social. Ou seja, o entendimento que os discentes carregam consigo, suas crenças, sobre esses mundos e simultaneamente, ao refletir sobre a dinâmica ensino/aprendizagem, os professores forjam novas concepções sobre sua prática e como aprimorá-la. Assim, as crenças viabilizam um processo de retroalimentação na experiência de discentes e docentes.

Até aqui, podemos perceber que o período de transição da década de 1980 para a década de 1990 marca o estudo da aprendizagem da docência, especialmente a perspectiva que delimita que as crenças são eixo orientador para o desenvolvimento prático desse conceito.

Como representação dessa herança do final do século XX, encontramos a pesquisa dos chineses Huan, Wang e Teng (2021) que apresenta a concepção de que a aprendizagem da docência acontece por meio de um processo de transformação das crenças que os docentes iniciantes trazem da sua formação, seja formação acadêmica ou cultural. Os autores identificam estágios que as crenças passam numa via da mão dupla com as experiências, como: confirmação, realização, discordância, elaboração, integração e consolidação. Embora os autores tratem como estágios, afirmam que não se trata de um processo linear.

A experiência de professores iniciantes normalmente envolve a aprendizagem na escola, a formação de professores na graduação, o estágio na escola para experimentar o que aprenderam e o primeiro ano de carreira, onde a mistura do que eles aprenderam e experimentaram se materializa. “A crença dos professores novatos é variável, cumulativa e evolutiva, e está sujeita à interação entre sua construção de significado individual e construção de identidade, e sua integração no ambiente de aprendizagem (HUAN; WANG; TENG, 2021, p. 10). As epistemologias pessoais dos docentes, portanto, influenciam suas concepções de ensino, abordagens de aprendizagem, reconhecendo ganhos na observação de práticas de ensino consideradas exemplares.

Aprendizagem baseada na forte influência de docentes formadores

Catharine Quirk-Marku (2019) é a autora do único texto identificado para este tema. Fundamenta-se na Teoria Histórico Cultural, particularmente no conceito de atividade humana para desenvolver sua pesquisa sobre as influências que afetam o profissionalismo e a retenção de docentes iniciantes.

Quirk-Marku (2019) emprega o conceito de arquétipo familiar, de Goddard e Foster (2001),

como modelo para representar uma dessas influências, a de outras pessoas na formação do docente em serviço. Ela afirma que pode ser um professor anterior, um mentor ou um membro da família a gerar influência sobre a pessoa que está iniciando sua carreira docente. Trata-se de uma ampliação da noção de que aquela pessoa aprende observando como estudante em sala de aula. Em sua pesquisa, a autora identificou, pelo menos, mais dois blocos de aspectos que influenciam a aprendizagem da docência no que se refere ao desenvolvimento do profissionalismo. Um desses blocos engloba o contexto de programas de indução docente, biografias pessoais e o ambiente escolar. O outro bloco indica que a carga de trabalho do professor, envolvimento e comportamento do aluno e a capacidade de interagir com os colegas são também importantes influenciadores nesse desenvolvimento da carreira docente.

Aprendizagem pela experiência e relação comunitária

Para McNally, Blake e Reid (2009) docentes valorizam o apoio dos colegas no processo de aprendizagem da docência. A aprendizagem da docência acontece com base na experiência docente em si, sendo a aprendizagem informal a principal forma do aprender a ensinar. Por essa razão, os autores asseveram a necessidade de investigar contextos de aprendizagem informal de docentes iniciantes.

O papel da aprendizagem formal não é negado, mas compreende-se que a aprendizagem informal define os rumos da aprendizagem da docência de professores iniciantes, ou seja, a aprendizagem pela experiência predomina sobre a aprendizagem formal (MCNALLY; BLAKE; REID, 2009).

Os autores afirmam que a discussão informal era a atividade de indução mais valorizada pelos professores recém-formados e defendem que a compreensão de aprender a ensinar pode ser enriquecida por meio de uma apreciação mais ampla da escola como local de trabalho,

aprendizado no local de trabalho e conexões com uma literatura filosófica mais ampla.

Em uma perspectiva semelhante, Craig (2013) afirma a aprendizagem da docência é um conhecimento prático forjado pela experiência. O autor considera que, em comunidades de conhecimento de professores, tal conhecimento propicia uma construção geradora de significado pessoal, em oposição ao conhecimento advindo de listas codificadas pelo conhecimento formal. Em seu artigo, duas versões diferentes de comunidades de professores são apresentadas: comunidades de conhecimento de professores e comunidades de aprendizagem profissional.

As Comunidades de conhecimento de professores são espaços/situações vividos organicamente pelos professores e as Comunidades de Aprendizagem Profissional são externamente impostas a eles por equipes de liderança escolar e respaldadas pelos imperativos do distrito escolar, ou seja, das políticas educacionais em vigor. Tais definições tendem a projetar uma visão formal do conhecimento do professor. Ele estabelece o que os professores devem saber e fazer em comunidade (CRAIG, 2013).

As chamadas comunidades de professores afetam o desenvolvimento do conhecimento dos docentes iniciantes, a forma e o teor de suas comunidades de conhecimento, as histórias para viver/sair às quais são apresentados e como a política é vivida em ambientes escolares específicos (CRAIG, 2013).

Fica claro que, para o autor, a aprendizagem da docência ocorre de forma comunitária, seja a aprendizagem considerada artificial ou externa ou aquela que é orgânica, inerente à experiência particular dos docentes em suas comunidades com seus pares.

Aprendizagem da Docência por conversas colaborativas

Na pesquisa conduzida por Hollingsworth (1992), a pesquisadora se interessava por

conversas especificamente sobre aprendizagem do ensino de leitura. Contudo, percebeu que a preocupação maior das professoras participantes da pesquisa, não era essa, mas sim sobre educação e ensino. Elas desejavam compreender mais sobre aprendizagem da docência. Diante disso, a pesquisadora alterou seu objetivo original e ampliou o escopo para anteder a necessidade das professoras de compreender suas próprias perspectivas de como se aprende a ensinar.

Ao utilizar conversas colaborativas como técnica metodológica, a autora percebeu que essa possibilidade de as docentes conversarem colaborativamente entre si e com uma pesquisadora dava um suporte às docentes iniciantes durante seu processo de aprendizagem para ensinar. Tal percepção tornou-se um resultado produzido pela investigação que assevera: as conversas da pesquisa geraram uma valorização dessas mulheres sobre o desenvolvimento de relacionamento como um fator crítico na aprendizagem da docência e de conhecimentos não enfatizados em seus currículos do programa de formação de professores ou da formação continuada (HOLLINGSWORTH, 1992).

O processo de abstrair exemplos práticos em problemas teóricos e filosóficos deu às professoras uma perspectiva de como identificar recursos e formular planos para aprender mais sobre esses problemas e suas novas compreensões e reportar ao grupo. Alguns recursos estruturais das conversas colaborativas apoiaram a aprendizagem dos professores em conversas colaborativas: compromisso com um processo relacional; concentração do aprendizado em preocupações comuns baseadas na prática; oportunidades de perguntar e refletir sobre o feedback de perguntas amplas e acolhedoras; valorização das experiências e emoções como conhecimento; valorização das diferenças biográficas; desenvolvimento de uma perspectiva crítica apoiada; reforço da aprendizagem da docência como um processo;

articulação de uma voz feminista em forma narrativa (HOLLINGSWORTH, 1992).

Considerações finais

Esse estudo buscou conhecer a produção científica disponível na base de dados *ERIC* sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes em países de língua inglesa. A revisão sistemática revelou que há pelo menos quatro décadas esse assunto é objeto de estudo para pesquisadores em países de língua inglesa, sendo o mais antigo publicado no ano de 1989 e o mais recente em 2021.

A análise dos 24 artigos revelou *o que se produz* acerca da aprendizagem da docência de professores iniciantes em países de língua inglesa agrupando os temas das pesquisas em 10 categorias temáticas sendo elas: contextos de aprendizagem; conhecimentos profissionais; percepções sobre aprendizagem da docência; mudanças cognitivas; mudanças nas crenças e práticas docentes; papel da indução; desafios, fracassos e sucessos na aprendizagem da docência; revisões de literatura; interações na atividade docente; e, aprendizagem colaborativa. Evidenciou uma notável variedade de abordagens temáticas, tornando mais que pertinente o aprofundamento da discussão conceitual em torno do foco e das principais características que esse objeto de estudo acumulou ao longo dos anos.

Ao mesmo tempo, notamos uma certa dispersão teórica, já que muito do que se produz sobre o tema parece não considerar o que já existe produzido e acumulado sobre esse campo de estudo. Embora os textos tenham sido agrupados por enfoques temáticos, percebemos um reduzido diálogo dos pesquisadores com temas semelhantes para conectar seu trabalho ao de outros pesquisadores que estudam o assunto.

De modo geral, são pesquisas com abordagem qualitativa, que envolvem observação participante, entrevista semiestruturada e a utilização do diário de bordo como procedi-

mento de coleta e produção de dados.

A revisão revela a necessidade premente de conhecer mais detalhadamente a produção dos países de língua inglesa, identificando as aproximações e distanciamentos em relação aos temas abordados na produção brasileira e nos países ibéricos.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAPRA, Fritjof. **The web of life**. New York: Doubleday, 1996. 347p.

CARTER, Kathy; DOYLE, Walter. Preconceptions in Learning to Teach. **Educational Forum**, v. 59, n. 2, p.186-95. win. 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=3&id=EJ495836>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CHOY, Doris; WONG, Angela F. L.; LIM, Kam Ming; CHONG, Sylvia. Beginning Teachers' Perceptions of Their Pedagogical Knowledge and Skills in Teaching: A Three Year Study. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 5, Article 5, may. Cingapura, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1014053>. Acesso em: 01 jul. 2021.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach against the grain. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 6, n. 3, p. 279-310, 1991.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. **American Educational Research Journal**, v. 32, n.3, p. 493-522, 1995a.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 65, n. 4, p. 541-70, 1995b.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach for social justice. In: **The education of teachers: National Society for the Study of Education Yearbook**, ed. G. A. Griffin, Chicago, I: NSSE, v. 981, 1. ed. p. 114-44. 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Blind vision: Unlearning racism in teacher education. **Harvard Educational Review**, v. 70, n. 2, p. 157-90, 2000.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Filadelfia, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ993445>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CRAIG, Cheryl J. Coming to Know in the "Eye of the Storm": A Beginning Teacher's Introduction to Different Versions of Teacher Community. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Orlando, v. 29, p. 25-38, jan. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1000791>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 14, n. e4149114, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: nov. 2021.

DORMAN, Elizabeth Hope. "Everything that's Challenging in My School Makes Me a Better Teacher": Negotiating Tensions in Learning to Teach for Equity. **Journal of Urban Learning, Teaching, and Research**, v. 8, p. 83-92, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=2&id=EJ980012>. Acesso em: 01 jul. 2021.

D'SOUZA, Lisa A. Assessing Student Learning through Guided Inquiry: A Case Study of a Beginning Teacher. **Journal of Education**, Boston, v. 192, n. 2-3, p. 79-87, 2011-2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1054649>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência na Educação Superior**: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CNPQ Bolsa de produtividade em Pesquisa nº 09/2020. Fortaleza: UECE, 2020, 50p.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From Preparation to**

- Practice:** Designing a Continuum To Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p.1013-1055, dec. 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=9&id=EJ640144>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- FLORES, Maria Timmons. Navigating Contradictory Communities of Practice in Learning to Teach for Social Justice. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 38, n. 4, p. 380-404, dec. 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=3&id=EJ778183>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro-RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente:** como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.
- GODDARD, J. Tim; FOSTER, Rosemary Y. The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, v.17, n. 3, p. 349-365, 2001.
- HASER, Cigdem. Learning to Teach in the National Curriculum Context. *European Journal of Teacher Education*, v. 33, n. 3, p. 293-307. Aug, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ892131>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- HOLLINGSWORTH, Sandra. Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, v. 26, n. 2, p. 160-189, 1989. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=HOLLINGSWORTH%2c+Sandra.+&pr=on&id=EJ409697>. Acesso em jul. 2021.
- HOLLINGSWORTH, Sandra. Learning to Teach through Collaborative Conversation: A Feminist Approach. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 373-404. sum. 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ449457>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- HUANG, Jing; WANG, Yi; TENG, Feng. Understanding Changes in Teacher Beliefs and Identity Formation: A Case Study of Three Novice Teachers in Hong Kong. *Teaching Education*, Hong Kong, v. 32, n. 2, p.193-207, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ1296385>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- KANG, Yan; CHENG, Xiaotang. Teacher Learning in the Workplace: A Study of the Relationship between a Novice EFL Teacher's Classroom Practices and Cognition Development. *Language Teaching Research*. Pequim, v.18, n. 2, p.169-186, apr. 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1021107>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- LIDSTONE, Mary-Lynn; HOLLINGSWORTH, Sandra. A Longitudinal Study of Cognitive Changes in Beginning Teachers: Two Patterns of Learning to Teach. *Teacher Education Quarterly*, v. 19, n. 4, p. 39-57, Fall 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=EJ460420>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa: Porto Editora, Portugal, 1999. 272p.
- MCCORMACK, Ann; GORE, Jennifer; THOMAS, Kaye. Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Austrália, v. 34, n. 1, p. 95-113, mar. 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=8&id=EJ729021>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- MCNALLY, Jim; BLAKE, Allan; REID, Ashley. The Informal Learning of New Teachers in School. *Journal of Workplace Learning*, Reino Unido, v. 21, n. 4, p. 322-333, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ842623>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- MILLER, Dianne M.; HELLSTEN, Laurie-Ann M. Like Day and Night: On Becoming a Teacher in Two Distinct Professional Cultures in Rural

- Saskatchewan. **Rural Educator**, Canadá, v. 38, n. 2, p.35-46, sum. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ1225146>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem Profissional de Docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. 347 p.
- NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 176 p.
- NUNES, João Batista Carvalho. Mediação da tecnologia na produção do saber: análise da pesquisa em educação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org). **Educação Ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006. s/v, p. 351-379.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro-RJ, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente: 221-284**, Porto Editora: Portugal, 2009. 400p.
- PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. **Socialização do professor nos primeiros anos de docência em educação física e as implicações no desenvolvimento profissional**. 2023. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2023.
- POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLANNE, Sari. Emotions and confidence within teaching in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 7, p. 799-813, 2011.
- QUIRK-MARKU, Catharine. Generating an Approach Informed by Cultural-Historical Activity Theory to Research Influences Affecting Early Career Teachers' Professionalism and Retention. **Teacher Education Advancement Network Journal**, Reino Unido, v. 11, n. 3, p. 3-14, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1266555>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- REYNOLDS, Anne. What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 1, p. 1-35, spr. 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=9&id=EJ445310>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- REYNOLDS, Anne. The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. **Elementary School Journal**, v. 95, n. 3, p. 199-221, jan. 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=EJ496755>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- RO, Jina. Learning to Teach in the Era of Test-Based Accountability: A Review of Research. **Professional Development in Education**, Singapura, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1198425>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- SADLER, Ian. The Role of Self-Confidence in Learning to Teach in Higher Education. **Innovations in Education and Teaching International**, Reino Unido, v. 50, n. 2, p. 157-166, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1011067>. Acesso em: 01/07/2021.
- SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.
- VAILLANT, Denise.; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012. 242 p.
- VAN DEN BOS, Paul; BROUWER, Joyce. Learning to Teach in Higher Education: How to Link Theory and Practice. **Teaching in Higher Education**, Holanda, v. 19, n. 7, p. 772-786, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1033019>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid:

Santillana, 2009. 190 p.

WIDEEN, Marvin; MAYER-SMITH, Jolie; MOON, Barbara. A Critical Analysis of the Research on Learning To Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 130-78, sum. 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=EJ574599>. Acesso em: 01 jul. 2021.

WILDMAN, Terry M.; NILES, Jerome A., MAGLIARO, Susan G., MCLAUGHLIN, Ruth Anne. Teaching and Learning to Teach: The Two Roles of Beginning Teachers. **Elementary School Journal**, v. 89, n. 4, p. 471-93, mar. 1989. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Learning+to+teach%22&pr=on&ff1=subBeginning+Teachers&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=EJ387707>. Acesso em: 01 jul. 2021.

Recebido em: 03/03/2023
Aprovado em: 26/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O LUGAR DA FORMAÇÃO DE ADULTOS NA PESQUISA SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

*José Angelo Gariglio**

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-1163-3714>

*Carmen Cavaco***

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que teve por objetivos identificar e analisar as conexões teórica metodológicas entre os estudos sobre a aprendizagem docente de professores iniciantes, e o campo de investigação sobre a formação de adultos. Para tal, foi realizado um estudo bibliográfico meta-analítico que se valeu da análise da produção acadêmica contida nas teses de doutorado elaboradas no Brasil e em Portugal (entre os anos de 2000 e 2021), teses essas que tinham como tema central de investigação a iniciação à docência. A investigação mostrou que as problemáticas, os conceitos, autores e metodologias, próprias do campo da pesquisa sobre a formação de adultos, pouco são mobilizadas para fins de compreensão dos processos de desenvolvimento profissional de professores início de carreira.

Palavras-Chave: formação de professores; iniciação à docência; aprendizagem docente; formação de adultos.

ABSTRACT

THE PLACE OF ADULT TRAINING IN RESEARCH ON INITIATION TO TEACHING

This article reports the results of a research that aimed to identify and analyze the theoretical and methodological connections between studies on teaching learning of beginning teachers and the field of research on adult education. To this end, a meta-analytical bibliographic study was carried out, which took advantage of the analysis of the academic production contained in the doctoral theses prepared in Brazil and Portugal (between the years 2000 and 2021), these theses that had as their central theme of investigation the initiation to teaching. The investigation showed that the issues, concepts, authors and methodologies,

* Doutor em Educação pela PUC-Rio. Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: angelogariglio@hotmail.com

** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Lisboa. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – UIDEF. Lisboa, Portugal. E-mail: carmen@ie.ulisboa.pt

typical of the field of research on adult education, are not mobilized for the purpose of understanding the professional development processes of early career teachers.

Keywords: teacher training; initiation to teaching; teaching learning; adult training.

RESUMEN

EL LUGAR DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS EN LA INVESTIGACIÓN DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Este artículo relata los resultados de una investigación que tuvo como objetivo identificar y analizar las conexiones teóricas y metodológicas entre los estudios sobre enseñanza aprendizaje de profesores principiantes y el campo de investigación sobre educación de adultos. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico metaanalítico, que aprovechó el análisis de la producción académica contenida en las tesis doctorales elaboradas en Brasil y Portugal (entre los años 2000 y 2021), estas tesis que tuvieron como eje central tema de investigación la iniciación a la docencia. La investigación mostró que los temas, conceptos, autores y metodologías, propios del campo de investigación sobre educación de adultos, no son movilizados con el propósito de comprender los procesos de desarrollo profesional de los docentes principiantes.

Palabras Clave: formación de profesores; iniciación a la docencia; enseñanza aprendizaje; entrenamiento para adultos.

Introdução

Este texto visa analisar a produção acadêmica sobre a iniciação à docência e sua articulação com o campo de estudo da formação de adultos, de modo a sistematizar e a sintetizar o conhecimento científico produzido nesse domínio. Objetivamos analisar de que forma as pesquisas sobre a iniciação à docência tem se valido dos aportes teórico metodológicos advindos do campo da formação de adultos.¹ Para concretizar tal propósito, realizamos uma pesquisa bibliográfica meta-analítica no qual analisamos teses de doutorado produzidas no Brasil e em Portugal, entre 2000 e 2021, que têm como tema central de investigação a iniciação à docência. A análise das teses centrou-se nos objetivos de pesquisa, nos procedimentos metodológicos utilizados, no referencial teó-

rico mobilizado e na síntese conclusiva dos resultados.

O reconhecimento da condição de pessoa adulta dos professores iniciantes em estudos sobre o desenvolvimento profissional nos instigou a colocar um conjunto de interrogações: como a produção acadêmica sobre o início da carreira docente se tem valido (ou não) dos aportes teórico-metodológicos do campo da formação de adultos? Que tipo de conexão e interface teórica os estudos sobre a iniciação à docência têm feito com o campo de investigação da formação de adultos? Que autores e conceitos são mais recorrentemente mobilizados? Que problemáticas de estudo, caras ao campo da formação de adultos, estão sendo mobilizadas ou esquecidas em pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes? Qual a recorrência do diálogo entre o campo dos estudos sobre a iniciação

¹ Esta pesquisa é estritamente bibliográfica, e não envolveu seres humanos. Apenas registros documentais expressos em teses de doutorados, teses essas publicizadas em plataforma de busca aberta e pública.

à docência e a formação de adultos? Quais razões explicariam possíveis justaposições e sobreposições temáticas e teóricas entre esses dois campos investigativos?

De forma a melhor organizar respostas provisórias a essas perguntas de pesquisa, organizamos o nosso artigo em três partes: a primeira discute alguns aspectos centrais da produção teórica sobre a iniciação à docência e a formação de adultos; a segunda é mais descritiva, na qual apresentamos os dados empíricos construídos no desenvolvimento da investigação e os caminhos para a sua elaboração; a terceira e última parte do texto, apresenta algumas sínteses analíticas sobre os dados construídos na pesquisa.

Iniciação à docência: um período singular na carreira

A literatura sobre o tema dos ciclos do desenvolvimento profissional de docentes vem, nas últimas décadas, buscando nomear, caracterizar e distinguir as fases/ciclos da vida profissional dos professores. Na construção de seu modelo de análise, Michael Huberman (1992) classifica as fases da carreira docente em cinco momentos: a fase de entrada e tateamento da profissão; a de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; a de diversificação, ativismo e questionamento; a fase de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo; e, por fim, uma fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade. Carter *et al.* (1987) propõem um modelo composto de cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante, iniciante avançado, prático competente, prático proficiente e professor expert. Feiman-Nemser (1999) aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional.

Nessas formulações teóricas sobre o tema, pode-se verificar a existência de um consenso: a iniciação à docência é entendida como um período singular da trajetória docente. Uma vasta literatura internacional tem confirmado essa tese e vem tentando problematizar sobre quais seriam os limites temporais dessa fase, suas particularidades situacionais e seu papel no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Para alguns autores, a iniciação à docência seria um período de transição entre a vida de aluno e a condição de professor, entre a formação e a profissão, o que pode trazer contributos significativos ao processo sobre o modo como nos tornamos professores (NÓVOA, 2022). Outros autores definem esse período de transição pelo caráter sofrido das experiências de entrada na profissão como uma espécie de “batismo de fogo” (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002), de “choque de realidade”, “choque da práxis” e “choque de transição” (VEEMAN, 1984), e ainda, de luta pela sobrevivência (HUBERMAN, 1992). Tais designações à experiência de iniciação à docência advêm do fato de que, frequentemente, os professores iniciantes lidam com sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, vulnerabilidade, obscuridade e ambiguidade.

Em paralelo ao choque da realidade, a iniciação à docência é retratada como um período de profundo aprendizado profissional, sendo esse aprendizado uma condição essencial para a permanência na profissão. Os professores iniciantes seriam, sobretudo no primeiro ano de inserção profissional, aprendentes ávidos, que se preocupam em aprender o seu novo ofício (BARTH, 1996). Nesse esforço de aprender rapidamente os ofícios da profissão, os professores iniciantes são obrigados a lidar com duas tarefas simultâneas: ensinar e aprender a ensinar (FEIMAN-NAMSER, 1983). Tal aprendizagem docente envolveria aspectos da identidade profissional que extrapolam o domínio das competências de como ensinar ou de compreensão restrita do professor como alguém que ensina. Aprender a ser professor

estaria relacionado a uma visão mais ampla da função docente, ou seja, ao aprender a pensar como um professor, ao aprender a se conhecer como um professor, ao aprender a sentir como um professor e ao aprender a agir como um professor (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Os elementos anteriormente apresentados apontam para o papel central que a fase de iniciação à docência tem no processo de tornar-se professor. O início da carreira docente não é, assim, um salto no intervalo entre a formação inicial e a formação contínua, mas tem caráter, ao mesmo tempo, distintivo e influente no processo de maturidade profissional. Os primeiros anos como professor iniciante são decisivos na vida profissional docente, porque eles podem marcar, de muitas maneiras, a relação com os alunos, com o conhecimento, com os colegas, com a escola e com a profissão, em geral. Nesse sentido, talvez seja o tempo mais importante na constituição como professor e na construção da identidade profissional (NÓVOA, 2022).

Ao tomarmos esse debate acadêmico em perspectiva, pareceu-nos importante considerar que os professores iniciantes são pessoas adultas (jovens adultos, na maioria das vezes), e que esse estágio do ciclo vital do desenvolvimento humano deveria ser considerado em estudos que se dedicam a investigar os processos de formação de professores em início de carreira. Os docentes são iniciantes na carreira, mas não na vida, já que acumularam um conjunto significativo de experiências formativas antes de assumir a condição de docentes na escola. Sobre isso, Peterson, Clark e Dickson (1990) reconhecem a necessidade de estudar o processo de aprendizagem dos professores como pessoas adultas. Por sua vez, Alarcão e Roldão (2008) visualizam os processos de construção e aprimoramento pessoal e profissional na docência sob a perspectiva do desenvolvimento adulto.

À vista disso, é importante que os modelos teóricos possam descrever, esclarecer e problematizar a natureza dos processos de mudança das pessoas adultas (CARLOS MAR-

CELO, 1999). Do mesmo modo, Oja (1991) mostrou a utilidade do conhecimento científico produzido nos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto no campo da formação de professores. Esses autores apontam para a necessidade de incorporar aos estudos sobre o professor sua formação e desenvolvimento, os princípios, as teorias e os modelos, que, ao longo dos últimos 40 anos, vêm sendo elaborados no campo da formação de adultos. A pesquisa apresentada neste artigo filia-se nesse pressuposto e procura dar contributos para a discussão do tema.

A Formação de Adultos: um campo e uma problemática

Neste item do artigo, intencionamos pontuar algumas das questões centrais do campo da formação de adultos, de modo a balizar as análises sobre os dados construídos na pesquisa. Nesses apontamentos, objetivamos também delinear os contornos do campo da formação de adultos de maneira a tentar esclarecer aspectos de sua singularidade em relação a outros campos de investigação. A ideia de um campo singular designa uma realidade social de práticas educativas com características próprias, como também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, mais propriamente um campo específico de investigação (CANÁRIO, 2013).

Como destaca Rui Canário (2013), a emergência histórica da educação de adultos surge a partir do século XIX, associada a dois grandes processos: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário), que estão na raiz da vitalidade da educação popular, e a consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade para adultos. Mas é a partir da Segunda Guerra Mundial que se registra um incremento da educação de adultos, que deixa de estar reservada a um pequeno número de pessoas e confinada a determinadas categorias socioprofissionais

ou socioculturais (população com baixa escolaridade) para ser proposta ou mesmo imposta a todos (CANÁRIO, 2013; AVANZANI, 1996).

Nesse novo contexto, desde os anos 1960, estruturaram-se quatro polos que balizam o território das práticas sociais da educação de adultos: *a alfabetização e a educação de base, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sociocultural*. O primeiro polo corresponde ao desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos não escolarizados e pouco escolarizados; o segundo polo corresponde aos processos de formação contínua orientados para a (re) qualificação acelerada da mão de obra; o terceiro polo faz interface entre educação e desenvolvimento e designa práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escola local, com participação direta dos interessados, numa perspectiva global, integrada e sustentada; já o quarto polo se afirma com base nas mutações sociais que caracterizam a vida urbana, nomeadamente a designada “revolução dos tempos sociais” (tempo livre, lazer, ócio), abrindo espaço ao reconhecimento do caráter educativo da experiência vivida em contextos sociais muito diversos, tendo em comum o fato de serem relativamente estranhos e longínquos ao tradicional universo escolar (CANÁRIO, 2013).

Nesse cenário de expansão da educação de adultos, teve papel fundamental a UNESCO, que atuou de modo determinante no processo de indução e expansão planetária de políticas voltadas à educação de adultos. Segundo Finger e Asún (2001), a UNESCO teve e tem atuação relevante no domínio da educação de adultos, nomeadamente na sua visibilidade e no reconhecimento. Foi a partir da década de 1960, classificada como a “década do desenvolvimento”, que a UNESCO clarificou a sua perspectiva: a educação, a ciência e a cultura deveriam ser postas ao serviço (político) do desenvolvimento dos países e dos povos. Em síntese, o discurso e a filosofia da UNESCO, em relação à educação de adultos, são típicos da

década do desenvolvimento e de uma agenda de ação global, com capacidade para influenciar orientações políticas em nível mundial. Nesse movimento, têm merecido especial atenção a alfabetização e a educação básica de adultos (FINGER; ASÚN, 2001).

A partir dos anos 1970, não obstante a hegemonia da problemática da alfabetização e dos níveis de literacia dos adultos com baixa escolaridade, a educação permanente ganhou destaque no desenvolvimento das orientações políticas difundidas pela UNESCO. O que viria mais tarde a ser denominado de “movimento da educação permanente” baseou-se, em grande medida, no conhecimento e na reflexão da educação de adultos, nomeadamente da educação popular. A ideia nuclear da educação permanente é criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender, do início ao final da vida, em diferentes instituições (não apenas escolar), em comunidades de aprendizagem e em espaços diversos de convivência. A educação permanente difere da educação tradicional (sobretudo escolar) em vários aspectos: reconhece a experiência dos sujeitos aprendentes, na tentativa de assegurar o acesso e o sucesso educativo de todos; valoriza a relação de ensino democrática que tenha o aprendente como ponto de partida, sendo esse entendido como sujeito; estimula processos educativos integrados, assumindo a complementaridade das Ciências Exatas e das Humanidades, de maneira a que a arte e a tecnologia estejam integradas no processo de desenvolvimento humano (CANÁRIO, 2013; FINGER; ASÚN, 2001).

A UNESCO alicerçou o discurso sobre o movimento da educação permanente no pensamento de autores de referência no domínio da educação, principalmente de Paulo Freire. Nesse sentido, adoptou a premissa de que a educação ocorre em todos os tempos e espaços ao longo da vida, o que conduziu ao reconhecimento da complementaridade das várias modalidades educativas – a educação informal, a educação não formal e a educação formal. Considera-se que a educação é para

todos, constituindo um direito universal básico, e que tem a finalidade de melhorar a qualidade de vida, por meio da humanização do desenvolvimento (FINGER; ASÚN, 2001). Paulo Freire (1993) entendeu que a principal razão que justifica a educação permanente não é de ordem política e econômica, mas sim relacionada com o inacabamento do ser humano.

A supremacia da visão escolarizada da educação, a par da crescente visibilidade dos processos educativos não formais a partir da segunda metade do século XX, justificou a necessidade de distinguir e delimitar as modalidades educativas. Tais processos educativos não formais poderiam ser representados pela imagem da face não visível da lua (CANÁRIO, 2006). Nesse contexto, busca-se chamar a atenção para o valioso patrimônio e a potencialidade dessas experiências educativas (CANÁRIO, 2006). Para o autor, a educação não formal é entendida no âmbito das “situações educativas” (não formais ou informais) que se distinguem do “formato escolar” e se “situam num *continuum*”. O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e a importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como modo de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiram a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal. Para compreender melhor essa ideia de *continuum* que integra e articula diversas camadas de situações educativas, é importante distinguir cada uma delas. A educação formal caracteriza-se pela intencionalidade e estruturação, habitualmente presentes em situações caracterizadas pela forma escolar, que podem ocorrer dentro e fora da escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, e na existência de processos avaliativos e de certificação. A educação não formal é caracterizada pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseada geralmente no voluntariado, na valorização de dinâmicas realizadas em grupo.

Nesses processos, prevalecem a reciprocidade e a intenção de criar situações educacionais sob medida para os contextos e participantes, respeitando suas peculiaridades. A educação informal, por sua vez, corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes nem intencionais pelos implicados, correspondendo às situações do cotidiano pouco estruturadas e organizadas, nos domínios familiar, pessoal, social e profissional. O *continuum* que caracteriza as modalidades educativas deixa antever as possibilidades de hibridez e a dificuldade em estabelecer delimitações.

A teoria tripolar da formação, de Gaston Pineau (1988), apoia-se nesta perspectiva ampla do processo de formação. Desse modo, reconhece a importância da socialização, da interação e das trocas com os outros (heteroformação), a influência do meio ambiente e do espaço circundante (ecoformação) e da reflexão realizada pelo próprio sujeito, de modo a atribuir sentido e a apropriar-se da sua experiência de vida (autoformação). Para Pineau (1988) e Galvani (1997), a autoformação é uma componente de um processo tripolar, conduzido por três mestres, interdependentes: o próprio sujeito (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). A autoformação, embora seja realizada pelo sujeito, consiste numa relação dialética, entre o individual e o social, porquanto as relações com os outros marcam as experiências de vida, mas também porque os esquemas de pensamento mobilizados na reflexão do sujeito têm influência social e cultural consideráveis. Essa teoria incide no processo de formação e permite compreender o estatuto do sujeito aprendente, na relação consigo, com o mundo e com os outros. A autoformação fundamenta-se num processo em que o indivíduo pode dispensar o pedagogo, confunde-se com o próprio ciclo vital e corresponde a percursos singulares de aquisição e construção de autonomia (CANÁRIO, 2013). O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência com múltiplas dimensões,

nomeadamente no domínio profissional; assim, “mais importante que do que pensar em formar este adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA, 1988, p. 128).

A centralidade da história de vida na educação de adultos advém do fato de que os adultos não podem retirar-se da vida para aprender (FERNANDEZ, 2006), porque o processo de formação é intrínseco e concomitante com a vida. Isso pelo fato de que “ninguém se educa e forma primeiro para depois, finalmente, viver, participar no mundo social, afirmar-se como cidadão ativo em contexto democrático” (LIMA, 2020, p. 203). A globalidade e a continuidade do processo de formação, e a centralidade do sujeito nessa dinâmica, ganham consistência com base na linha de investigação em torno das histórias de vida (DOMINICÉ, 1990). O recurso à abordagem biográfica na investigação-formação permitiu compreender a diversidade e a complexidade das dinâmicas de formação e definir alguns princípios orientadores do campo da educação de adultos.

Os princípios anteriormente enunciados demonstram a importância da formação experiencial no processo de desenvolvimento humano, numa linha antropológica. A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, na interação com os outros e com o meio envolvente, quando é confrontado com acontecimentos geradores de problemas e desafios que exigem alterações nos esquemas de pensamento e de ação (JOSSO, 1991). A formação experiencial ocorre em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola); está interligada com o patrimônio de experiências; permite o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências nos domínios instrumental, relacional e emocional; e tem interferência nas dimensões identitária e existencial. Quando se fala de formação experiencial, tem-se subjacente o pressuposto básico de que se aprende

por meio da experiência (CAVACO, 2009). Na opinião de Pineau (1989), a formação experiencial é uma formação por contato direto, mas refletido. Por contato direto, porque não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras.

Portanto, buscamos verificar como as pesquisas sobre a iniciação à docência, registradas em teses de doutorado, se têm valido ou não dos aportes teóricos do campo da formação de adultos. No item seguinte apresentaremos dados que podem ajudar a esclarecer tal questão.

Metodologia e Procedimentos da Investigação

A pesquisa baseou-se no paradigma qualitativo, mais precisamente num estudo bibliográfico meta-analítico, de cunho descritivo-interpretativo, que teve como material empírico teses de doutorado produzidas no Brasil e em Portugal, entre 2000 e 2021.

Em um primeiro movimento de aproximação à análise da produção científica sobre a iniciação à docência, buscamos verificar se a nossa questão central de pesquisa já teria sido objeto de investigação em outros estudos nesse domínio. Para isso, fizemos um levantamento de pesquisas do tipo “estado da arte” que objetivaram inventariar, descrever e analisar a produção teórica sobre a iniciação à docência, no Brasil, nos últimos 15 anos. Em ordem cronológica, indicamos as referências encontradas: Mariano (2006), Papi e Martins (2009), Corrêa e Portela (2012), Nunes e Cardoso (2013), Cardoso *et al.* (2017), Rocha (2020), e Almeida *et al.* (2020).

Posteriormente à leitura de todo esse material, verificou-se que a maioria dos trabalhos teve por objetivo central analisar aspectos mais gerais e panorâmicos da produção teórica sobre a iniciação à docência no Brasil: as lacunas e recorrências temáticas, o referencial teórico mobilizado, a localização geográfica da produção, os espaços de veiculação da produção (anais, periódicos científicos, repositórios), a

temporalidade da produção e o tipo de metodologia de pesquisas empregadas. Apenas um desses estudos tratou de um tema mais específico: a análise da produção científica referente a programas de mentoria no período de 2005 a 2014 (CARDOSO *et al.*, 2017). Verificou-se que nenhum desses estudos manifestou preocupação em tomar como objeto de análise a questão nuclear de nossa investigação. Ficou-nos a dúvida se a problemática da pessoa adulta e/ou da formação de adultos está realmente silenciada nas pesquisas sobre professores iniciantes ou se os autores desses estudos meta-analíticos não tomaram esse tema como relevante.

Posteriormente, avançamos com o levantamento das teses de doutoramento no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Tal repositório foi escolhido porque reúne parte significativa da literatura acadêmica e científica produzida nos dois países. O levantamento visou conhecer mais profundamente como teses de doutorado sobre a iniciação à docência, geradas no Brasil e em Portugal, no período de 2000 a 2021, têm dialogado com o campo de estudos da formação de adultos. A escolha por trabalhar apenas com teses de doutorado teve como razão principal o reconhecimento de que, nesse tipo de produção acadêmica, há maiores possibilidades de aprofundamento das análises teóricas, como também de ampliação das possibilidades de elaboração de reflexão mais sofisticada dos dados empíricos.

Para o levantamento das teses, definimos dois grandes blocos de descritores de busca. O primeiro grupo de descritores foi constituído por palavras-chave que tinham maior proximidade com o campo dos estudos sobre a formação de adultos: *formação de adultos/ educação de adultos/ educação permanente/ andragogia/ aprendizagem-formação experiencial/ aprendizagem-formação ao longo da vida/ educação ao longo da vida/aprendizagem do adulto/educação de jovens e adultos/histórias de vida*. Nessa busca, não encontramos nenhum estudo que tivesse relação direta com o tema da

iniciação à docência. O que, de alguma forma, já apontaria para a pouca interface dos estudos do campo da formação de adultos com os estudos sobre a iniciação à docência.

O segundo bloco de descritores de busca foi constituído por palavras-chave com afinidade temática com o campo dos estudos sobre a iniciação à docência, a ver: *iniciação à docência/professores iniciantes-principiantes/aprendizagem docente/ inserção profissional/ indução profissional/ desenvolvimento profissional docente/ início de carreira/ identidade profissional/ socialização profissional/ profissão docente/trabalho docente/ formação de professores*. Priorizamos, assim, trabalhos que tinham como sujeitos de pesquisa professores da Educação Básica, com licenciatura já finalizada, e que estavam nos primeiros anos de início de carreira.

Com esses parâmetros de busca, chegamos ao número total de 18 teses de doutorado, sendo 14 realizadas no Brasil e quatro em Portugal, todas elas identificadas no segundo bloco de descritores.

Para a análise mais panorâmica dos dados, realizamos dois movimentos de aproximação em relação ao conteúdo das 18 teses. O primeiro movimento ocorreu por meio da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave. O segundo movimento de análise se deu via leitura de determinadas partes do texto da tese, mais especificamente, a introdução, a metodologia e as considerações finais. Algumas teses tiveram de ser lidas na totalidade, já que as considerações finais traziam apenas descrições do que havia sido feito no desenvolvimento da pesquisa, sendo, portanto, insuficientes do ponto de vista da produção de sínteses teórico-metodológicas mais expressivas sobre o objeto de pesquisa. Para cada um desses movimentos de aproximação, foram feitas “grelhas” de análises constituídas pelos seguintes eixos: *objetivos de pesquisa/ questões norteadoras/ metodologias de pesquisa/ referencial teórico/ sínteses e conclusões*. Com essas “grelhas”, buscamos organizar e categorizar os dados levantados.

Apresentação de dados gerais da pesquisa

No que diz respeito às temáticas em estudo, verificamos que a maioria das teses tem como objeto central de análise os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira. Das 18 teses, seis têm esse objeto como questão central da investigação, sendo que outras cinco tomam tal problemática como tema complementar da investigação. Ou seja, do total, 11 trabalhos voltam seu olhar, mesmo que parcialmente, para esse aspecto da entrada na profissão. Tal recorrência é também verificada em outros estudos meta-analíticos sobre a iniciação à docência (PAPI; MARTINS, 2010; NUNES; CARDOSO, 2013).

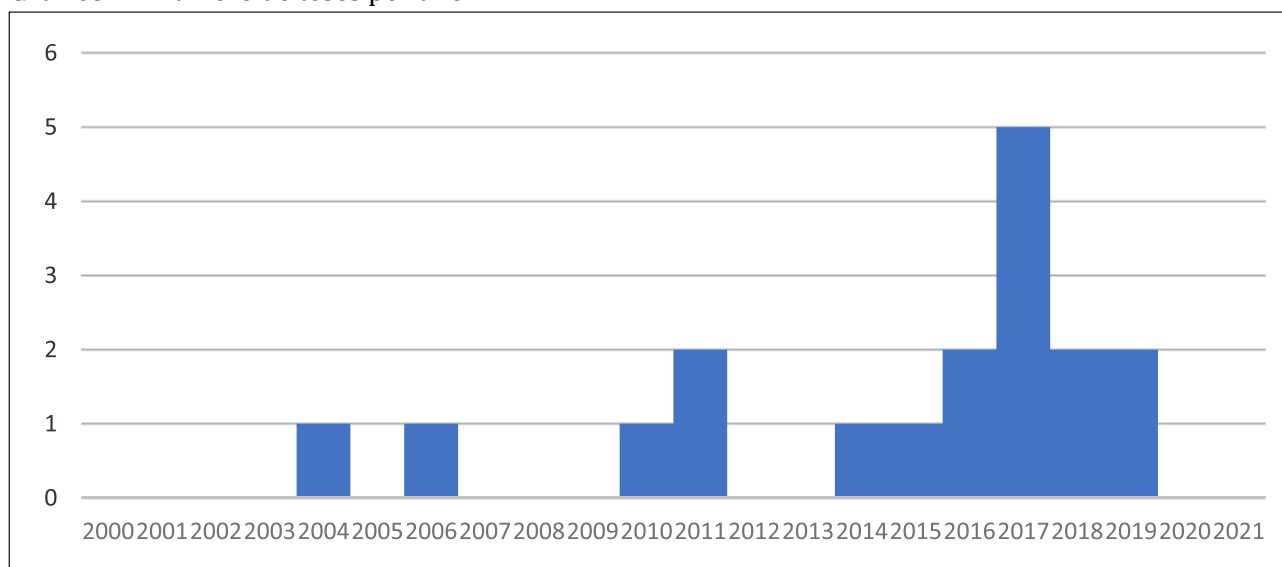
Quanto aos outros estudos, um foca no tema do aprendizado docente; um nos processos de socialização profissional; um no desenvolvimento profissional docente; dois em ações e programas de iniciação profissional; um na ligação entre pertencimento geracional (ser jovem) e a iniciação à docência; quatro se concentram nas relações de (des)continuidade entre a formação inicial e os desafios da iniciação à docência.; e dois trabalhos analisam o domínio do conhecimento específico e as práticas pedagógicas, por parte dos professores iniciantes. Nesse levantamento, nota-se o

pouquíssimo investimento em estudos que visam problematizar as interfaces e as conexões entre pertencimento geracional (ser adulto) e o início de carreira.

Em apenas em uma das teses, a relação entre pertencimento geracional e iniciação à docência aparece como eixo condutor central da investigação. Mais especificamente, tal tese busca problematizar a sobreposição de duas dimensões da condição de muitos professores iniciantes: serem docentes jovens e principiantes na profissão. Não obstante, identificar que nesse trabalho a autora não dialoga com a literatura sobre a formação de adultos, mas sim com estudos do campo da sociologia da juventude, reconhecemos nele uma proximidade temática com a problemática da formação da pessoa adulta. Sobretudo porque reconhece a necessidade de colocar em questão a relação entre os ciclos vitais da vida, a formação de professores e a iniciação à docência.

No que trata da disposição temporal da elaboração das teses, verifica-se certo adensamento dessa produção no período de 2014 a 2019, com destaque especial para o ano de 2017. Tal tendência foi também verificada no estudo de Almeida *et al.* (2020). O gráfico abaixo indicia esse aspecto evolutivo dessa produção acadêmica:

Gráfico 1 - Número de teses por ano



Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

No que se refere às pesquisas identificadas em Portugal, parece haver certa dispersão dos estudos quando se olha o quadro temporal mais geral. Das quatro teses realizadas naquele país, três delas estão situadas entre o período de 2004 e 2011, e apenas uma das teses dentro da temporalidade de maior adensamento da produção. Não temos elementos adicionais que possibilitem compreender mais objetivamente as razões motivadoras das diferenças entre os dois países, no que diz respeito especificamente à evolução temporal dessa produção acadêmica.

No caso do Brasil, parece que o grande envolvimento de pesquisadores brasileiros no Congresso Internacional de Professores Principiantes, a circulação das obras do professor Carlos Marcelo Garcia – como de autores internacionais que o referido pesquisador acabou por colocar em circulação neste país – e sua frequente participação em eventos acadêmicos em solo brasileiro, parece ter atuado de forma decisiva para alavancar a produção da pesquisa sobre a iniciação à docência. Tal hipótese ganha materialidade quando comparada à incidência de citações de textos desse autor nas teses produzidas no Brasil com as produzidas em Portugal. Nas teses realizadas em Portugal, em duas delas verifica-se a mobilização de um único texto desse autor; em uma tese, o autor é citado duas vezes e de forma breve. Numa terceira tese, produzida por uma brasileira, observa-se uma situação distinta, já que são mencionadas cinco obras do referido professor, além de incidência de citações no texto muito maior do que é verificada nas demais teses realizadas em Portugal.

Das 18 teses levantadas, 16 foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação e duas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, sendo esses dois programas localizados no Brasil. Fato que aponta que Programas de Pós-Graduação, não relativos ao campo da Educação, têm acolhido problemáticas da iniciação à docência de forma a colocar em evidência aspectos singulares da

inserção profissional de docentes de distintos campos disciplinares, direcionando o olhar às práticas pedagógicas de professores iniciantes de disciplinas escolares. O foco na iniciação à docência em campos disciplinares evidencia-se pela diversidade de áreas nas quais os docentes estão vinculados: 2 teses sobre professores iniciantes de Geografia; 2 de Matemática, 1 de História, 1 de Educação Física e 1 de Química.

No que diz respeito à localização geográfica onde as teses foram produzidas, no caso do Brasil, a região Sudeste foi a que teve o maior número, com o total de nove, sete no Estado de São Paulo e duas em Minas Gerais. Duas teses dizem respeito à região sul, ambas no Rio Grande do Sul. Uma tese foi produzida na região nordeste, no Estado da Paraíba; duas no centro-oeste, uma em Goiás e outra no Distrito Federal. Nesses dados revela-se, de forma evidente, a forte concentração de trabalhos oriundos da região sudeste, sobretudo no Estado de São Paulo. Em contraste, o fato da inexistência de teses produzidas na região norte do Brasil. A tendência de concentração de teses na região sudeste e particularmente no Estado de São Paulo é verificada também em outros estudos do gênero (ROCHA, 2020; ALMEIDA *et al.*, 2020). Isso pode ser explicado, sobretudo pela maior quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação nessa região.

Em se tratando do quantitativo de teses por universidades, os dados apontam uma concentração de trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, diferentemente de outros estudos que têm indicado a UFSCAR como a instituição em que existe número mais expressivo de teses e dissertações realizadas sobre a iniciação à docência (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Em Portugal, no caso de teses de professores iniciantes em português, das quatro teses encontradas duas foram realizadas na região de Lisboa (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa); uma na região de Trás-os-Montes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) e uma no Algarve (Universidade do Algarve).

Tais dados não nos permitem apontar possíveis tendências, recorrências e/ou lacunas na produção da pesquisa nesse domínio, no que trata especificamente da sua localização geográfica e institucional. O máximo que podemos dizer é que o pertencimento do professor António Nóvoa ao Instituto de Educação da Universidade Lisboa poderia ser tomado como um elemento de indução da produção de teses sobre o tema da iniciação à docência na Universidade de Lisboa, já que o autor vem, nos últimos tempos, ocupando-se fortemente na discussão desse tema.

No que tange ao tipo de metodologias de pesquisa usadas, os dados construídos apresentam uma hegemonia da abordagem qualitativa de cunho fenomenológico e hermenêutico. Apenas um estudo mostrou-se alinhado à perspectiva crítico-dialética apoiada no materialismo histórico. Das 18 teses analisadas, 13 faz uso das premissas da pesquisa qualitativa. Três dizem desenvolver pesquisas quali-quantitativas e apenas um estudo mobiliza mais fortemente pressupostos da pesquisa quantitativa. daquelas que dizem desenvolver pesquisas quali-quantitativas, a maioria justifica tal enquadramento em função do uso do questionário para fins de definição e caracterização dos sujeitos da pesquisa ou mesmo como uma ação exploratória do campo de investigação, de forma a favorecer a tomada de decisão sobre os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento da pesquisa. Nesses estudos, verifica-se o uso predominante dos instrumentos da pesquisa qualitativa, o que conferiria a eles o seu enquadramento no escopo de uma investigação de tipo qualitativo. Isso reforçaria, ainda mais, a hegemonia desse método de pesquisa em estudos sobre a iniciação à docência.

O lugar da problemática da Formação de Adultos nas teses

No intuito de verificamos a presença/ausência de discussões relativas ao campo dos estudos sobre a formação de adultos, operamos

um primeiro movimento de rastreamento das palavras adulto(s), adulta(s) e de suas versões em língua inglesa: *adult(s)*. Para isso, utilizamos o localizador de palavras do editor de texto do Word Office. Nessa perspectiva mais ampla, chegamos aos seguintes resultados: entre as 18 teses, em seis delas as palavras mencionadas anteriormente não são encontradas, seja nas palavras-chave, no corpo do texto, nas referências ou nos anexos. Sete teses, a problemática da educação de adultos é apresentada de forma muito superficial, hegemonicamente em momentos de contextualização do objeto de estudo. Em três teses, as problemáticas da formação e da pessoa adulta inscrevem-se de forma mais consistente, mesmo assim como tema complementar. Apenas uma das teses, a problemática da condição de professor iniciante como adulto jovem foi tema central da investigação. Ainda que de forma inicial, esse levantamento já indiciava certa incipiência teórica e temática na articulação entre os campos de estudos da iniciação à docência, da formação de adultos e da pessoa adulta.

Mais especificamente, das quatro teses que dialogaram mais fortemente com temas, autores e teorias do campo da formação de adultos, três eram portuguesas e uma brasileira. Tal cenário parece indicar que, no contexto português, a produção da pesquisa em iniciação à docência seria mais permeável à produção teórica do campo da formação de adultos, comparativamente à verificada no Brasil. Essa maior permeabilidade talvez possa ser explicada pela abrangência temática pleiteada por esse campo em Portugal, que entende que a formação/educação de adultos abrangeria outros temas e objetos de investigação, que não aquele ligado à problemática da educação de jovens e adultos com baixa escolaridade. Essa visão mais espraiada do território das práticas sociais de educação de adultos expressa-se nos quatro subconjuntos de problemáticas já citadas neste artigo: *a alfabetização e educação de base de adultos, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local.*

Diversamente dessa perspectiva, na realidade brasileira, a formação de adultos esteve mais fortemente relacionada à problemática da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente vinculada às demandas de literacia da população com baixa escolaridade. Como lembram Soares e Pedroso (2016), o campo da Educação de Jovens e Adultos consolida-se no Brasil sob o tensionamento sistêmico no que se refere ao direito à educação desse público, dada a negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões. Esse vínculo mais direto da problemática da formação de adultos com a EJA, verificado no contexto brasileiro, foi constatado quando da nossa busca por teses sobre iniciação à docência, utilizando descritores próprios ao campo da formação de adultos. Nessa, foram encontrados vários estudos sobre formação de professores com interface entre a formação de adultos. Todavia, todos esses estudos tratavam da formação de professores/educadores de adultos que atuavam com estudantes da EJA, sendo que nenhum deles estava relacionado com o tema do início da carreira docente.

No que trata do referencial teórico mobilizado do campo da formação de adultos, identificamos autores com produções relacionadas a dois grandes grupos temáticos: o

primeiro vincula-se as questões relacionadas aos ciclos/estágios/fases de desenvolvimento da pessoa adulta, à definição da pessoa/identidade da pessoa adulta, aos processos de transição para a vida adulta, à definição do campo de estudos sobre a formação/educação de adultos. O segundo grupo temático relaciona-se mais diretamente com questões afeitas à aprendizagem do adulto, às singularidades do processo de aprendizagem do adulto, à psicologia da aprendizagem do adulto e como os adultos aprendem. A esmagadora maioria de autores citados é de origem anglo-saxônica e francófona. Foi encontrada apenas uma obra de autores brasileiros que trata especificamente do tema da aprendizagem do adulto professor. É importante referir ainda que, das obras que tratam da formação, identidade e aprendizagem da pessoa adulta, cerca de 80% delas foram citadas nas teses realizadas em Portugal. Mais um dado da pesquisa que confirma a tendência da maior permeabilidade das teses elaboradas naquele país à problemática da formação de adultos. Soma-se a isso o número bastante reduzido de autores (24) e referências (27) sobre tais temáticas, citados nas 18 teses. Segue abaixo um quadro com todos os textos de autores que discorrem sobre a formação, o desenvolvimento, a identidade e a aprendizagem de adultos, identificados no conjunto das 18 teses levantadas:

Quadro 1 - Obras e autores do campo da formação de adultos nas teses de doutorado

FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, IDENTIDADE PESSOA ADULTA	APRENDIZAGEM DE ADULTOS
<p>Houde, R. (1989). <i>Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle</i>. Education Permanente, 100/101:143-150</p> <p>Dominicé, P. (1988). <i>A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos</i>. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Eds.) <i>O método (auto)biográfico e a formação</i>. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 101-106.</p> <p>Boutinet, J. (1998). <i>L'immaturation de la vie adulte</i>. Paris: PUF, 2ª edição.</p> <p>Ferry, G. (1980). <i>Problématiques et Pratiques de</i></p>	<p>Rogers, A. (2003). <i>What is the difference? A new critique to adult learning and teaching</i>. Leicester: Niace.</p> <p>Legendre, M. (1998). <i>Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte</i>.</p> <p>Merriam, S. e Clark, M. (1999). <i>'Lifelines. Patterns of Work, Love, and Learning in Adulthood</i>. San Francisco: Jossey-Bass</p> <p>Mezirow, J. (1991). <i>Transformative Dimensions of Adult Learning</i>. San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>Mezirow, J. (1997). <i>Transformative Learning: Theory to Practice</i>. New Directions for Adult and Continuing</p>

1'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 50, pp. 42-53.

Karpiak, I. (1997). Change, Evolution, and Global Vision-Logic: A Gentle Challenge for - Adult Development.

Levinson, D. (1986). A Conceptualization of Adult Development *American Psychologist*, 41(1), pp. 3-13.

Oja, S. (1989). Teachers: Ages and Stages of Adult Development In Huberman, M. (Ed.) *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: Falmer Press, pp. 119-153
Solar, C. (1998). De la ruptura au changement: le cas de 1'iniquité. In Danis, C. e Solar, C. (Eds.) *Apprentissage et développement des adultes*. Quebec: Les Editions Logiques, pp. 123-164.

Rosan, S. (1987). Identity and its development in adulthood. In T Honees and K. Yardley (Eds), *Sel and Identity: Perspective across lifespan* (p. 304-319). London: Routledge & Kegan Paul.

Schon, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: J. M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et saviors d'action*. (pp. 201-222). Paris: PUF.

Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult-education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141. doi:10.1177/0001848186036003002

Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos e ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Canário, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 2013

Education, 74, pp. 5-12.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. e Associates (Eds.) *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-33.

Smith, C. e Pourchot, T. (1997). *Adult Learning and Development Perspectives From Educational Psychology*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Smith, R. (1988). *Learning how to Learn: Applied Theory for Adults*. Milton Keynes: Open University Press.

Usher, R.; Bryant, L. e Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning beyond Limits*. London: Routledge

Danis, C. *Processos de Aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento*. In: DANIS, C.; SOLAR, C. *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Tradução Joana Chaves. Les Editions Logiques, 1998.

Brookfield, S. D. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43 (4), 227-242.

Brookfield, S. D. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education*, 27 (3), 283-300

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, New York: Praeger.

Placo, V. M. N. S.; Souza, V. L. T. *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

No que trata do quantitativo de autores citados nas teses, mobilizados para fins da problematização de interfaces entre os domínios temáticos da iniciação à docência, o desenvolvimento profissional e a formação de adultos, encontramos um número bastante reduzido. São eles: Nóvoa (1988), Oja (1989), Marcelo (1999), Cavaco (1995), Huberman (1989), Alarcão, Roldão (2006), Canário (2007), Dal-Forno, Rinaldi e Reali (2008) e Rinaldi (2009), Isaia, Maciel, Bolzan (2011). Estes três últimos textos são as únicas referências de autores brasileiros. Nesse conjunto de citações encon-

tradas nas 18 teses, temos um texto de autor britânico, um de autor espanhol, um autor suíço, quatro textos de autores portugueses e dois de brasileiros.

Além do número reduzido de autores e textos que buscam discutir as conexões entre a iniciação à docência e a formação de adultos, causa espécie a forma quase telegráfica com que tais reflexões aparecem nas teses: um parágrafo, uma frase, citados de forma pontual em levantamentos bibliográficos e, na maioria das vezes, descoladas do processo de análise dos dados e/ou da construção do objeto de pesqui-

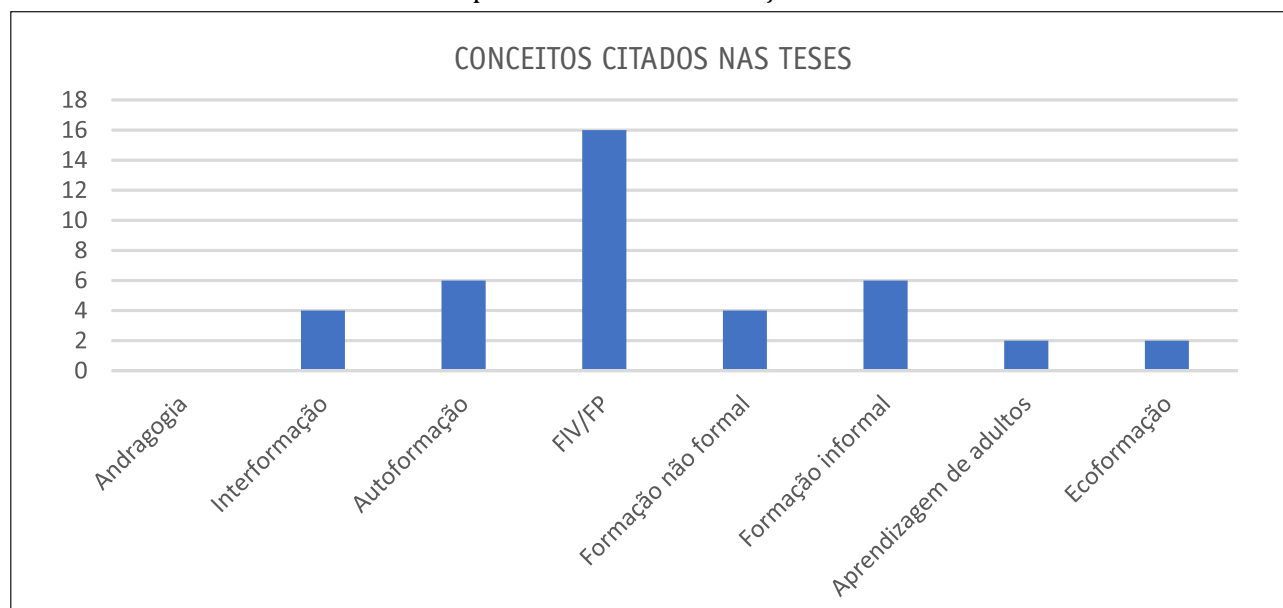
sa. Tal quadro reforça o que vimos apontando no decorrer do artigo: o lugar periférico, lateral e complementar dos estudos sobre a pessoa, a formação e a aprendizagem de adultos nas teses objeto de análise.

Nas citações encontradas nas teses, os autores chamam a atenção para a necessidade de refletir sobre as conexões entre ciclo vital de vida e processos de desenvolvimento profissional, ciclos de vida e ciclos da carreira docente, o reconhecimento da pessoa adulta do professor em processos de formação contínua, a autonomia dos professores na gestão de suas estratégias de formação (autoformação), o reconhecimento do contexto específico de desenvolvimento da pessoa adulta, a centralidade da autoformação e da heteroformação em processos de desenvolvimento profissional docente, a psicologia da aprendizagem da pessoa adulta, os processos de mudança das pessoas adultas, os aspectos

da transição para a vida adulta, o interesse dos adultos em aspectos práticos e de saber-fazer em processos de formação contínua e o reconhecimento das histórias de vida na formação dos professores.

Além do levantamento mais panorâmico sobre a presença/ausência de citações das palavras adultos(as)/adult(s) nos textos das teses, como nos de autores vinculados ao campo dos estudos sobre a pessoa, formação e aprendizagem adulta, fizemos outro procedimento de busca semelhante – com o buscador de palavras do Word Office – com o objetivo de verificar qual recorrência da mobilização de conceitos são caros ao campo da formação de adultos. Entre eles: *andragogia*, *interformação*, *autoformação*, *aprendizagem ao longo da vida/formação permanente (FLV/FP)*, *formação não formal (FNF)*, *formação informal* e *aprendizagem de adultos*. Nesse levantamento, chegamos ao resultado expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Conceitos centrais do campo de estudos da formação de adultos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Não obstante reconhecer que as teses analisadas incorporam conceitos valiosos ao campo da formação de adultos, em poucas teses esses conceitos são trabalhados de forma mais vertical. Mais do que isso, tais conceitos são mobilizados, não raro, para fins de contextualização do objeto de estudo, citados pontualmente

e com pouca relação de organicidade com o tema central da investigação. Fica evidente que, em nenhuma das teses, esses conceitos são tomados como indutores centrais ao desenvolvimento da investigação, bem como à produção das análises dos dados. Não é mera coincidência, portanto, que esses não sejam

exibidos nos títulos das teses e nas palavras-chave. Nos resumos, a rigor, foi feita uma única menção (em um resumo) sobre a formação e a aprendizagem informais.

O Gráfico 2 também indica certo desequilíbrio na presença desses conceitos nas teses analisadas. Aqueles referentes à formação permanente/formação no decorrer da vida mostraram-se predominantes nas teses. A hegemonia desses conceitos parece ter relação direta com a importância que o tema da formação continuada de professores (formação profissional) ocupa nas discussões sobre a formação de professores, mais especificamente, no debate sobre o desenvolvimento profissional docente. Fica evidente que esse conceito configuraria o elo mais claro de conexão e interface com os estudos sobre a formação de adultos. Por outro lado, o conceito de “andragogia” e de “estranhamento” é praticamente silenciado nas teses analisadas.

Outros conceitos são apresentados de forma muito tímida nas teses, em especial a aprendizagem de adultos. Em apenas três delas, tal problemática é movida ao desenvolvimento dos trabalhos. Na maioria das vezes, joga-se luz sobre o que os professores iniciantes aprenderam em programas de indução ou com a experiência profissional. É praticamente inexistente a discussão de como aprendem, tomando como referência a condição de serem pessoas adultas. Assim, questões relativas à psicologia da aprendizagem dos adultos são praticamente ausentes nas teses levantadas.

Os conceitos que chamam a atenção para aspectos pouco institucionalizados da aprendizagem docente (educação informal, não formal e interformação) são destacados em mais da metade das teses, número, a nosso ver, significativo. Não menos relevante é a quantidade de trabalhos que dialoga com o conceito de autoformação (1/3 das teses), o que denota certo reconhecimento da condição do professor como pessoa adulta, que, por tal, ostentaria papel fundamental na construção de trajetórias formativas mais biográficas e de produção de

significados mais autorais no processo de tornar-se professor. Todavia, essas tipologias de práticas formativas são mobilizadas nas teses sem interfaces mais consistentes com o debate teórico sobre as singularidades da pessoa adulta e o processo de formação de adultos, nomeadamente uma formação experiencial mais abrangente, já que incorpora dimensões psicológicas, antropológicas, sociológicas e filosóficas.

O reconhecimento de processos educativos não formais sugere que a formação experiencial ocupa um lugar importante na formação e no desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Embora não abordem a formação experiencial nos termos presentes no debate sobre a educação de adultos – articulado às dimensões auto, hétero e ecoformação – as teses são apresentadas com base no reconhecimento e no esforço de análise sobre os sentidos construídos pelos professores iniciantes acerca de suas experiências de inserção profissional. Há indicadores de leitura que apontam para a concepção do professor iniciante como um adulto que incorpora um saber de referência ligado à sua experiência e à sua identidade. As teses, ao destacarem o caráter majoritariamente solitário da vivência de inserção na vida laboral; a mobilização constante do recurso da autoformação; o engajamento em redes de (auto)formação participada; o tipo de aprendizagens profissionais experimentadas – muitas delas tácitas, determinadas pelo predomínio do valor da aprendizagem prática – colocam luz sobre aspectos da formação experiencial e sua importância nos processos de desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira.

Atrelado à formação experiencial, é importante mencionar que o tema das histórias de vida não é tomado como uma questão central ao desenvolvimento das pesquisas na maioria das teses, seja no uso de instrumentos de investigação, seja para a construção de processos de formação e de ações de intervenção. Para ter uma ideia do que estamos falando, em apenas

uma tese (elaborada em Portugal) o termo *histórias de vida* é citado nas palavras-chave. Além disso, somente uma tese o autor diz ter adotado uma abordagem biográfica, e quatro teses os autores informam ter usado entrevistas de cunho narrativo.

Considerações Finais

Neste último item do artigo, faremos um esforço de síntese e análise sobre a produção dos dados da pesquisa descritos até aqui, de forma a apontar questões ao campo da investigação sobre a iniciação à docência. Ou seja, buscaremos problematizar algumas possibilidades de interlocução entre os domínios da investigação sobre a iniciação à docência e a formação de adultos, o que consideramos ser profícuo ao avanço da pesquisa em relação aos professores iniciantes.

Gostaríamos de tecer algumas considerações sobre os limites simbólicos dos campos de investigação/intervenção da formação de adultos e da formação de professores. Nas últimas décadas, esses dois campos científicos, integrados no domínio das Ciências da Educação, construíram a sua autonomia e o seu patrimônio teórico, em grande medida, graças ao modo específico como constroem os objetos de investigação e “questionam a realidade do campo de práticas que estudam” (CANÁRIO, 2005, p. 27). A formação de adultos, historicamente vinculada à educação popular, baseia-se numa perspectiva ampla dos processos educativos; reconhecendo a sua diversidade e complexidade. Nesse sentido, critica o monopólio da escola como instituição educativa e dá ênfase à complementaridade da educação informal, não formal e formal na aprendizagem; à hétero-eco-autoformação e à formação experiencial. A formação de professores, pelo contexto de atuação desses profissionais, vincula-se mais estreitamente à educação institucionalizada, às políticas educacionais, à ideia da escola como *locus* central da formação contínua de docentes, à

ênfase na educação formal na formação inicial e contínua (formação acadêmica inicial, mestrado, especialização *lato sensu*).

Como decorrência dessas origens históricas singulares, verifica-se que os dois campos construíram problemáticas, objetos de estudo e conhecimento científico específicos, contribuindo para a “diversidade de ‘olhares’ possíveis sobre o social” (CANÁRIO, 2005, p. 25) e o educativo. É fácil verificar em revistas científicas, publicação de livros, congressos, eventos científicos e comunidades de pesquisadores que a investigação sobre a formação de professores e a formação de adultos foi adquirindo substantividade própria.

Feita essa ponderação, entende-se, por outro lado, que seria profícuo ao campo dos estudos sobre a formação de professores e, em especial, à pesquisa sobre a iniciação à docência o incremento da interlocução com o campo da formação de adultos, atendendo à importância de “multiplicar a possibilidade de olhares multirreferenciais” (CANÁRIO, 2005, p. 25), a respeito dos fenômenos educativos. Primeiro, porque entendemos a necessidade de reconhecer as singularidades da pessoa adulta, na perspectiva dos ciclos de vida e da formação experiencial, assim como, o contributo de uma abordagem ampla dos processos de formação – que assume a sua diversidade, complexidade e a interdependência entre a heteroformação, ecoformação e autoformação – na articulação com o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

O incremento do diálogo entre esses domínios passaria pela articulação com os conhecimentos sobre a formação de adultos, especialmente os processos de aprendizagem e a sua conexão com a experiência de vida e o desenvolvimento profissional docente. Há vasta literatura internacional sobre os processos de formação e aprendizagem de adultos pouco explorada nas teses para tentar compreender as diversas dimensões da aprendizagem docente em início de carreira: o que, como, por que, onde, com quem, quando aprendem os

professores iniciantes? A pouca motivação para essa literatura explica, ao menos em parte, o fato de que as análises contidas nas teses se dedicaram, prioritariamente, a entender o que os professores iniciantes aprendem em meio ao exercício inicial da docência na escola. Assim, deixaram de lado outras dimensões da aprendizagem profissional incorporada pelos docentes em início de carreira, tais como, a diversidade, a riqueza que caracterizam os contextos de vida e a experiência dos professores, sobretudo como pessoas adultas, com uma longa vivência escolar na condição de alunos.

Esse quase silenciamento do tema da formação e da aprendizagem de adultos se expressa também pela incipiente mobilização de autores do campo da formação de adultos, nomeadamente sobre a andragogia, que cumpriu papel fundamental na definição de parâmetros específicos à formação e à aprendizagem de adultos² e no desenvolvimento de práticas educativas alternativas que permitiram uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar na educação (CANÁRIO, 2013). Poder-se-ia inferir que tal ausência seria decorrente das críticas que o modelo andragógico sofreu nas últimas décadas. Tais críticas asseveram que, diversamente ao que defende esse modelo, a educação é um processo permanente de autoconstrução da pessoa humana, o que supõe papel fundamental ao sujeito e à experiência, em todas as idades, e não apenas na idade adulta. Assim, não faria sentido opor pedagogia, como o ensino de crianças, e andragogia, como o ensino de adultos, já que os princípios inerentes ao modelo andragógico são válidos para todas as pessoas, independentemente da idade. O que permitiria esbater diferenças muito significativas entre processos de ensino-aprendizagem de crianças e adultos, porque tal diversidade seria mais de grau do que de natureza. Na transição de uma perspectiva de disjunção para a de síntese, a formação de adulto inscrever-se-ia numa teoria geral do

desenvolvimento humano (*apud* CANÁRIO, 2013 *apud* MONTEIL, 1985). Esta última observação ensejaria um diálogo mais estreito com as teorias do desenvolvimento humano, o que também não se verifica de maneira recorrente nas teses. De forma mais objetiva, apenas uma tese dialoga de maneira mais consistente com a teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky.

Outro ponto que gostaríamos de problematizar, à luz dos dados de nossa pesquisa, diz respeito à potencialidade da abordagem ampla da educação e formação no debate dos processos formativos de professores iniciantes. A premissa de que a educação e a formação ocorrem em todos os tempos e espaços de vida, em processos complementares e interdependentes que conjugam a educação formal, não formal e informal, assim como a heteroformação, a ecoformação e a autoformação, poderia inspirar outros direcionamentos da pesquisa sobre a iniciação à docência. As teses não exploram devidamente aspectos da relação entre iniciação à docência, desenvolvimento profissional e processos formativos numa perspectiva ampla. Se tomarmos o desenvolvimento profissional docente como o crescimento profissional do professor, fruto do resultado da sua experiência e da análise sistemática da própria prática, podemos inferir que há processos educativos não formais e informais e adquiridos experienciais que os professores iniciantes mobilizam para desenvolver suas ações e reflexões em contexto da inserção profissional inicial.

Apesar de reconhecer que as teses usam de forma recorrente o conceito de educação/formação permanente na problematização dos objetos de pesquisa, tal mobilização ficou vinculada à ideia da formação centrada na escola. O que a nosso ver é plenamente justificável, porquanto a escola constitui um *locus* fundamental na experiência de formação contínua de professores em início de carreira. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que essa instituição educacional se transforma em lugar de formação

² O principal autor dessa corrente teórica, Malcon Knowles, não é citado em nenhuma das 18 teses levantadas.

prioritária diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2006).

Sem negar a relevância do papel da escola como *locus* de formação de professores, captamos que a perspectiva ampla de educação e formação interroga tal centralidade. Numa primeira direção, essa perspectiva está associada à crítica da hegemonia da escola e da forma escolar, entre outros aspetos, em razão da imposição coercitiva de processos uniformes de ensino e da dicotomia entre tempos e espaços do aprender e tempos e espaços da ação. Numa segunda direção, tal perspectiva reconhece e valoriza os adquiridos experienciais que resultam do saber em todos os contextos de vida: na família, nos espaços culturais, na participação política, na vivência religiosa, na relação com a cidade, em comunidades de aprendizagem e no exercício do trabalho. A ideia da experiência de vida como principal recurso do processo de formação nos remete à perspectiva ampla da formação de adultos, mais fortemente presente em Portugal, e já tratada neste artigo. A visibilidade do imenso *iceberg* dos fenômenos educativos não formalizados e/ou deliberados, além de questionar a hegemonia e a onipresença da forma escolar, permite ultrapassar uma divisão dicotômica entre instituições educativas e instituições não educativas (CANÁRIO, 2013).

Nesse sentido, entendemos que seria profícuo às pesquisas sobre a iniciação à docência questionar a relevância das experiências formativas fora do espaço escolar nos processos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Ou, de maneira contrária, em que medida as experiências educativas não formais e informais podem constituir obstáculos à descoberta da profissão e ao enfrentamento do choque da realidade? Que instituições, grupos e espaços não escolares têm ocupado lugar de maior peso no processo de formação contínua de professores em início de carreira, de forma a favorecer o desenvolvimento de repertório teórico-prático passível de ser mobilizado no enfrentamento dos dilemas e dos desafios colocados pela iniciação à docência?

Uma direção possível de ampliação do horizonte investigativo passaria pela incorporação do uso de metodologias que visam compreender e relacionar a história de vida, os processos formativos e o momento singular de início da carreira docente. Nas teses ficou evidenciada uma clara recorrência de estudos de caráter mais sincrônicos que direcionavam o olhar para experiências dos professores, vividas no início de carreira, invariavelmente no espaço escolar, ou numa relação de continuidade com a formação acadêmica inicial. Os aspectos mais diacrônicos dos processos formativos não ocuparam um lugar de destaque no conjunto das teses, resumindo-se a relacionar dois momentos do percurso formativo (início de carreira e formação inicial). Investiu-se pouco na tentativa de apreensão do professor iniciante, como adulto, na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender (DOMINICÉ, 1998) e nas conexões desses elementos com os processos de aprendizagem profissional no início de carreira e com o enfrentamento do choque da realidade.

Por fim, queremos reafirmar a necessidade do avanço do diálogo teórico e temático entre os campos acadêmicos e científicos da formação de adultos e da formação de professores. Entendemos que tais interfaces e conexões podem abrir horizontes de investigação ainda pouco explorados no domínio dos estudos sobre a iniciação à docência. O reconhecimento dos professores iniciantes como pessoas adultas com uma experiência de vida, de suas formas singulares de aprender e de sua agenda de autoformação (compartilhadas ou não), pode trazer contribuições importantes ao debate sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores iniciantes, como ampliar a leitura do choque de transição entre a vida de alunos e a de professores, do fenômeno da retenção/abandono profissional em início de carreira e dos avanços e recuos dos processos de exploração-descoberta-estabilização na carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: PEDAGO, 2008. 123p.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. REVEDUC. São Paulo, v. 14, jan./dez, 2020.
- AVANZANI, Guy. **L'éducation des adultes** (Exploration interculturelle et science sociale). Paris: Ed. Anthropos, 1996. 182p.
- BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 255p.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005, 208p.
- CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: LIMA, Licínio *et al.* **A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2006 p.159-206.
- CANÁRIO, Rui. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência do Conselho da União Europeia, 2007. v. 1, p. 33-148.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013. 144p.
- CARLOS MARCELO, Carlos. **Formação de professores pra uma mudança educativa**. Lisboa: Editora Porto, 1999. 272p.
- CARTER, Kathy. *et al.* Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 1978, p. 147-157. 1987.
- CARDOSO, Viviane *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 98, n. 248, p. 181-197, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2579>. Acesso em: 06 Jan. 2023.
- Cavaco, Maria Helena. “Ofício de professor: o tempo e as mudanças” em Nóvoa, Antonio. (org). **Profissão Professor**. Porto: Editora, 1995, p. 155-191.
- CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos** v. 13 n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009.
- CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2012.v. 15, n.15, p. 223-236. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346158232_As_pesquisas_sobre_professores_iniciantes_uma_revisao_integrativa_Research_on_beginning_teachers_an_integrative_review. Acesso em: 06 Jan. 2023.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 51-61, 1988.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Edition L'Harmattan, 1990. 174p.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction**. Washington, DC. Ed: National Partnership for excellence and accountability in teaching, 1999. p. 1-48.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, 2001. v. 52, n. 1, jan./feb. p.17-30.
- FERNANDEZ, Florentino Sanz. As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de **Adultos**. Lisboa: Editora Educa, 2006. 88p.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993, 57p.
- FINGER, Mathias; ASÚN, Jose Manuel. **Adult education at the crossroads: learning our way out**. Londres: Zed Books, 2001. 207p.
- GALVANI, Pascal. **Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation**. Paris: L'Harmattan, 1997. 229 p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. 128p.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

- HUBERMAN, Michael. **La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession.** Neuchâtel; Paris: Delachaux; Niestlé, 1989. 339p.
- JOSSO, Marie-Christine. L'expérience formatrice: un concept en construction. *In*: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston, **La formation expé-rientielle des adultes.** Paris : La Documentation Française, 1991. p. 191-200.
- KELCHTERMANS, Geert.; Ballet, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, p.105-120, 2002.
- LIMA, Licínio. Democracia e educação de adultos: aprender com a própria vida viver e aprender democracia. *In*: Canelas, Ana Maria (Org). **Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás.** Lisboa: Edição CNCE - Conselho Nacional de Educação, 2020. p. 199-209.
- MARIANO, André Luiz Sena. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. *In*: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu, Minas Gerais. Anais. Disponível em: Acesso em: 09 Jan. 2023.
- NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Mathias. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: Sec/IAT, 2022. 116p.
- NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação de professores.** v. 5, n. 9, p. 67-80, 2013.
- OJA, Sharon. Adult development: insight on staff development. *In*: Lieberman, Ann.; Miller, Lucas. (orgs). **Staff development for education in the 90s.** Chicago: Teacher College Press, 1991, p. 1-31.
- OJA, Sharon. Teachers: Ages and Stages of Adult Development. *In*: Huberman, M. (Ed). **Perspectives on Teacher Professional Development.** London: Falmer Press, 1998, p. 119-153.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes.; MARTINS, Pura Lúcia. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Crítica**, Brasília: UnB, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.
- PETERSON, Penelope; CLARK, Christopher; DICKSON, Patrick. Educational psychology as a foundation in teacher education: reforming an old notion. *In*: Tozer, Steve; Anderson, Thomas B., (orgs). **Foundational studies in teacher education: a reexamination.** Nova York: Teacher College Press, 1990, p.1- 31.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In NOVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-76.
- PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. **Education Permanente**, Fundación Dilnet, v. 100, n. 101, p. 23-30, 1989.
- ROCHA, Deise Ramos. Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na carreira: contribuições para o campo da formação de professores. **Revista em movimento**, v. 2, n. 4., 2020, p. 537-555.

Recebido em: 02/03/2023
Aprovado em: 26/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENSINAR E APRENDER EM FOCO

*Tiago Pereira Gomes**

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-8324-3723>

*Neide Cavalcante Guedes***

Universidade Federal do Piauí

<https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, descrever as práticas da docência, estabelecidas no saber-fazer profissional de professores que atuam na Educação Infantil, refletidas nas ações pedagógicas e metodológicas que favorecem os direitos de aprendizagens das crianças e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. Partimos do pressuposto de que as aprendizagens da docência são construídas continuamente no movimento da teoria na prática a partir dos diferentes modos de atuação docente. Nossa fundamentação teórica baseia-se em Angotti (2003), Barbosa (2006), dos documentos legais (BRASIL, 1998), Pereira (2007), Tardif (2002, 2014), Zabalza (1998, 2000), entre outros autores. Na sua construção utilizamos a pesquisa do tipo narrativa (SOUZA, 2006), tendo como dispositivo de produção de dados o memorial de formação e da prática (PRADO; SOLIGO, 2004) e a observação participante (ANGROSINO; FLICK, 2009), realizada com seis professoras de três escolas da Rede Municipal de Educação de José de Freitas - PI. Utilizamos a análise de conteúdo, seguindo as concepções de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) para analisar os dados desta pesquisa. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento profissional docente está ancorado nas aprendizagens da docência, desde a trajetória pessoal e percursos formativos da profissão expressados pela rotina das professoras que é orientada pelo sistema municipal de ensino com base no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no sentido de atender aos objetivos, funções e finalidades do nível de ensino em foco.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; educação infantil; desenvolvimento profissional; ensinar e aprender.

* Doutorando em Educação-UFPI. Professor Assistente-ICET/UFAM. Itacoatiara, Amazonas-Brasil. E-mail: ti-pg@hotmail.com

** Pós-Doutora em Educação-UERJ. Professora Associada do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Teresina, Piauí-Brasil. E-mail: neidecuedes@hotmail.com

ABSTRACT

TEACHING LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EARLY EDUCATION TEACHERS: TEACHING AND LEARNING IN FOCUS

This article aims to describe teaching practices, established in the professional know-how of teachers who work in Early Childhood Education, reflected in pedagogical and methodological actions that favor children's learning rights and the development of teaching skills and competences. We start from the assumption that teaching learning is continuously built in the movement from theory to practice based on different modes of teaching. It is based on the theoretical assumptions of Angotti (2003), Barbosa (2006), legal documents (BRASIL, 1998), Pereira (2007), Tardif (2002, 2014), Zabalza (1998, 2000), among other authors. In its construction, we used narrative-type research (SOUZA, 2006), having as a data production device the training and practice memorial (PRADO; SOLIGO, 2004) and participant observation (ANGROSINO; FLICK, 2009), carried out with six teachers from three schools in the Municipal Education Network of José de Freitas - PI. We used content analysis, following the conceptions of Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999) to analyze the data of this research. The results showed that the professional development of teachers is anchored in teaching learning from the personal trajectory and training paths of the profession expressed by the teachers' routine, which is guided by the municipal education system based on the National Literacy Pact at the Right Age - PNAIC in the sense to meet the objectives, functions and purposes of the teaching level in focus.

Keywords: teaching learning; child education; professional development; teach and learn.

RESUMEN

ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: ENFOQUE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Este artículo tiene como objetivo describir las prácticas docentes, asentadas en el saber hacer profesional de los docentes que actúan en la Educación Infantil, reflejadas en acciones pedagógicas y metodológicas que favorezcan los derechos de aprendizaje de los niños y el desarrollo de habilidades y competencias docentes. Partimos del supuesto de que la enseñanza aprendizaje se construye continuamente en el tránsito de la teoría a la práctica a partir de diferentes modos de enseñanza. Se basa en los presupuestos teóricos de Angotti (2003), Barbosa (2006), documentos legales (BRASIL, 1998), Pereira (2007), Tardif (2002, 2014), Zabalza (1998, 2000), entre otros autores. En su construcción se utilizó una investigación de tipo narrativo (SOUZA, 2006), teniendo como dispositivo de producción de datos el memorial de formación y práctica (PRADO; SOLIGO, 2004) y la observación participante (ANGROSINO; FLICK, 2009), realizado con seis docentes de tres escuelas de la Red Municipal de Educación de José de Freitas - PI. Utilizamos el análisis de contenido, siguiendo las concepciones de Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999) para analizar los datos de esta

investigación. Los resultados mostraron que el desarrollo profesional de los docentes está anclado en la enseñanza aprendizaje a partir de la trayectoria personal y los caminos de formación de la profesión expresados por el cotidiano docente, que es pautado por el sistema educativo municipal basado en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa - PNAIC en el sentido de cumplir con los objetivos, funciones y propósitos del nivel docente en cuestión.

Palabras-clave: enseñanza aprendizaje; educación infantil; desarrollo profesional; enseñar y aprender.

Introdução

O campo educativo é permeado por desafios inerentes ao ensinar e aprender, que passa pela formação continuada de professores, a organização didático-pedagógica e a rotina escolar realizada em salas de aulas, necessárias ao bom desempenho das ações educativas docentes. Além disso, é importante proporcionar aos professores uma melhor sistematização do trabalho pedagógico, visando à eficácia no ensino e aprendizagem.

Ampliar os horizontes teóricos e epistemológicos sobre as aprendizagens que permeiam à docência na Educação Infantil é colocar em evidência os profissionais que nela atuam e suas práticas tecidas no desenvolvimento da ação educativa. Assim, compreender as bases de conhecimento que alicerçam o saber-fazer é acentuar que os fundamentos da teoria sobre infância, criança e Educação Infantil ancoram o trabalho docente possibilitando a garantia dos direitos de aprendizagens.

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo¹ que objetiva descrever as práticas da docência, estabelecidas no saber-fazer profissional de professores que atuam na Educação Infantil. Essas práticas são refletidas nas ações pedagógicas e metodológicas que favorecem os direitos de aprendizagens das crianças e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. As discussões empreendidas neste trabalho são subsidiadas pela pesquisa

narrativa, a qual oportunizou que os professores narrassem sua prática docente mobilizada pelas aprendizagens da formação, ecoando vozes e experiências do seu desenvolvimento profissional nas atividades do ensinar e aprender na Educação Infantil.

O cotidiano escolar é formado por múltiplas ações socioeducativas realizadas pelos alunos, professores e comunidade. Para exercer a docência neste campo, é necessário fazer uso do reservatório de saberes (SHULMAN, 2005) adquiridos nos processos de formação e da profissão, a fim de favorecer a (re)construção de conhecimentos necessários ao exercício da prática. Ao pensar na escola de Educação Infantil, é importante compreender que se trata de um contexto no qual objetivos funções e finalidades são exigidos a partir dos documentos legais, desde o cuidar, educar e socializar, mediados pelo desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e motores, com a complementação da família. Assim, a prática docente neste nível de ensino exige cada vez mais profissionais capazes de atender às necessidades e especificidades de cada criança.

A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, é construída a partir de práticas sociais e educativas ao longo da trajetória pessoal, formativa e profissional docente que, ao serem refletidas quanto ao uso, são ressignificadas e adequadas à realidade escolar infantil. Nessa direção, nos apoiamos nas ideias de Moita (1992, p. 114) quando ressalta que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam

1 Dissertação de Mestrado intitulada “PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e aprovada pelo Parecer do Comitê de Ética CAAE: 91778818.2.0000.5214 Número do Parecer: 3.070.252.

a vida”. Estes percursos formativos demarcam a territorialidade das práticas da docência e configuram-se como elementos norteadores do desenvolvimento profissional docente.

Cuidar da formação inicial e continuada, com qualidade e direcionamentos adequados, aos professores é realçar a sua importância para a ampliação dos saberes pedagógicos a partir do trabalho coletivo estabelecidos com os demais, visto que, conforme destaca Mota (1992, p. 115):

[...] formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Considerar o percurso de vida e de formação de professores é destacar que esses são fios que subjazem a sua identidade profissional mediada pelas interações socioeducativas, uma vez que é nessa direção que a formação docente se revela como fator determinante para a consolidação de saberes para se fazer docente.

O presente artigo está organizado em quatro seções. Na Introdução, apresentamos a temática do estudo – aprendizagem da docência –, e sua delimitação – o professor da Educação Infantil –, assim como, o objetivo e sua relevância; A seção Base Metodológica para condução do objeto e produção dos dados aponta o percurso metodológico, bem como os procedimentos utilizados para produção dos dados (memoriais de prática e observação participante); Em a prática docente na Educação Infantil: o ensinar e aprender em foco são trazidos os achados da pesquisa considerando as experiências vivenciadas pelas professoras no desenvolvimento de habilidades e competências no ensinar e aprender. Por fim, nas Linhas finais, destacamos outros achados, que o desenvolvimento profissional docente é ancorado nas aprendizagens da docência desde a trajetória pessoal e percursos formativos da profissão, expressados pela rotina das professoras, orientados pelo sistema municipal de

ensino com base no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no sentido de atender aos objetivos, funções e finalidades do nível de ensino em foco.

Base Metodológica para condução do objeto e produção dos dados

A pesquisa narrativa como abordagem metodológica foi utilizada a partir do memorial da prática docente e da observação participante desenvolvidos no contexto da sala de aula. Isso possibilitou a produção de dados que foram organizados, descritos e analisados com base na análise de conteúdo, dando suporte à interpretação, exploração e inferências sobre os materiais manuscritos, transcritos e impressos.

Apropriadamente das orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) pelo fato de que o conteúdo das narrativas traz informações que ao mesmo tempo traduzem as histórias de vida experienciadas na escola e, principalmente, em relação à prática de professores na Educação Infantil. Esses autores propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: (1) pré-análise, (2) clarificação do corpus, (3) compreensão do corpus, (4) organização do corpus, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

Na primeira etapa, realizamos atentamente as leituras dos memoriais de formação e da prática escritos pelas professoras durante o desenvolvimento da pesquisa com o intuito de apreender as informações contidas nelas. O memorial de formação e da prática é um dispositivo de produção de dados que garante ao pesquisador mergulhar nas subjetividades da prática docente escritas por quem participa da pesquisa. Nele, são narradas histórias que descrevem detalhes do vivido, experienciado e selecionado através das memórias afetivas de vida, formação e profissão. É conhecido também como uma técnica de obtenção de dados que vem ganhando notoriedade nas pesquisas

qualitativas, “assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação a sua própria atuação e ao seu processo de formação” (PRADO; SOLIGO, 2004, p. 7).

São os registros escritos estabelecidos pelas professoras da Educação Infantil em seu desenvolvimento profissional docente que destacamos nesse estudo. Ancorado na observação participante (ANGROSINO; FLICK, 2009), permitindo um olhar “microsociológico” da realidade socioeducativa neste nível de ensino mobilizado pelas aprendizagens da docência no percurso de vida, formação e profissão.

A clarificação do *corpus* se deu a partir do momento em que fizemos a segunda leitura de modo intencional com vistas a identificar as categorias e/ou temáticas de que versam este estudo. Feito isso, buscamos a compreensão desse *corpus*, mobilizados pelos registros do memorial, da observação participante e das escritas feitas pelos pesquisadores de modo a organizar esses elementos em unidades temáticas, quando foi feito o recorte das narrativas com base na organização categorial, com a finalidade de estruturar esses registros para realizar o somatório das narrativas de vida, analisando, interpretando, para compreender e atender ao objetivo do estudo.

A prática docente observada pela lente do pesquisador, é discutida neste trabalho a partir da organização, sistematização e produção dos dados construídos durante a observação participante. Este trabalho discute a prática docente na Educação Infantil por meio da organização, sistematização e produção de dados construídos durante a observação participante, a fim de alcançar os objetivos do estudo. Nesta discussão, focamos na rotina escolar desenvolvida pelos professores, à qual é resultado das narrativas escritas nos dispositivos de produção de dados mencionados anteriormente. Nosso objetivo é compreender a prática docente expressa nas ações didáticas pedagógicas realizadas com as crianças. Portanto, a rotina escolar é importante para a dinamização do trabalho do professor na Educação Infantil, que deve estar

de acordo com as necessidades formativas das crianças garantindo sua inserção no contexto social, sendo mediadas pelas aprendizagens da docência que envolvem o percurso de vida-formação e profissão.

A pesquisa narrativa é alicerçada nos pressupostos de Connelly e Clandinin (2015) e Souza (2006, p. 16), pois se direciona “com aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão”. Com esse intuito de mergulhar no saber-fazer profissional docente, fizemos uso da observação participante da prática docente como procedimento de produção de dados visto que ela permite ao pesquisador compreender detalhadamente como as ações educativas se desenvolvem no espaço escolar e assim atender os objetivos do estudo a partir dos dados coletados.

Nesse sentido, a observação se torna relevante para o pesquisador obter informações sobre a atuação docente na Educação Infantil, permitindo reflexões entre os aspectos teóricos e práticos envolvidos na formação do professor e na elaboração do memorial. Desse modo, é imprescindível que seja realizada organizada, um roteiro orientador para melhor eficácia dos registros das informações observadas com atenção minuciosa aos detalhes presentes na prática do professor deste nível de ensino, procedimento realizado pelos pesquisadores.

O intuito de observarmos esses espaços educativos se deu pela necessidade de descrever as práticas da docência, estabelecidas no saber-fazer profissional de professores que atuam na Educação Infantil, refletidas nas ações pedagógicas e metodológicas que favorecem os direitos de aprendizagens das crianças e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, sendo necessário adentrarmos o local no qual esses profissionais atuam e conhecer sua prática docente nesse nível de ensino, além de atentar para as experiências vivenciadas durante as observações *in loco*, haja vista que “[...] a observação é o

ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumento, e registrá-lo com propósitos científicos”. (ANGROSINO; FLICK, 2009, p. 74).

Para a produção dos dados, além de utilizarmos o memorial de formação e prática docente, fizemos uso da observação participante da prática docente na Educação Infantil, pelo fato de essa propiciar ao pesquisador extrair informações precisas em diversas situações que irão reforçar respostas ao objeto estudado, uma vez que proporciona ao pesquisador conhecer a rotina do professor, suas implicações no dia a dia da escola, além de favorecer maior familiaridade com o *lócus* da pesquisa.

Concordamos com Lüdke e André (1986, p. 25) ao expressarem que a observação “[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Com esse pensamento, apreendemos que a observação da prática docente de professores da Educação Infantil deve ser realizada a partir de um planejamento estruturado e com horários específicos, o que se torna fundamental para o desenvolvimento dos registros realizados durante a observação.

Nestes termos, é relevante e necessário o uso do roteiro previamente estabelecido de acordo com os objetivos da pesquisa, o que dá suporte para a compreensão acerca da realidade escolar. O pesquisador, ao fazer uso da observação, tem a facilidade de perceber coisas e acontecimentos de forma significativa, a partir de intenções específicas da pesquisa. No momento em que observa o desenvolvimento da prática docente do professor, o pesquisador tem a oportunidade de registrar e armazenar informações que servirão para responder indagações a partir do objeto. Consideramos, ainda, que a observação utilizada como técnica é flexível e apresenta características variadas em relação aos objetivos da pesquisa. Para Gil (2008, p. 104), na observação participante o pesquisador:

[...] precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

A observação, nesse contexto, permite ao pesquisador posicionar-se de forma crítica em relação ao que observa, tornando próximo e ao mesmo tempo se distanciando do objeto de estudo. Cabe mencionar que os registros realizados durante esse procedimento facilitam ao pesquisador compreender o que foi observado e, principalmente, a reelaborar novos saberes e fazeres da prática docente dos professores da Educação Infantil. Assim, ao observarmos a rotina dos professores, temos a possibilidade de expandir novos olhares sobre a prática docente, redimensionando conceitos, habilidades e competências inerentes ao fazer em sala de aula.

É importante ressaltar a objetividade na observação para obtenção e/ou produção de dados e principalmente o cuidado quanto aos fatos observados que devem ser pautados na perspectiva da ética e da cientificidade. Portanto, para produzir os dados desta pesquisa, utilizamos a observação da prática docente de 6 (seis) professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Antônio Gaioso, Escola Municipal Mickey e Escola Municipal Mãe Noélia, localizados na zona urbana do município de José de Freitas - PI e pertencentes à Rede Municipal de Educação - SEMED².

Elaboramos um roteiro de observação a partir da estrutura física da escola, nas áreas peda-

2 É relevante informar que o Projeto de Pesquisa do qual se originou este artigo, obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, sob o registro de número CEP: CAAE: 91778818.2.0000.5214; Número do Parecer: 3.070.252. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que trata sobre o objetivo da pesquisa, a forma de participação, os riscos, a preservação do anonimato, e no qual autorizaram o uso de seus nomes próprios, dentre outros aspectos necessários à ética na pesquisa.

gógica e administrativa, a fim de compreender a prática docente, a rotina das crianças, além dos documentos legais e organizacionais da escola. Além disso, para o registro das observações da prática docente na Educação Infantil, foi definido um cronograma em comum acordo conforme o contato com a gestão da escola e as professoras para sistematizar os momentos experienciados no desenvolvimento da pesquisa.

Dessa maneira, realizamos três observações nas salas de aula de cada professora, sendo 12 horas-aula para cada prática docente observada, o que resultou em um total de 72 horas-aula de observação. Durante a permanência nas escolas, observamos aspectos como a rotina da Educação Infantil das professoras nos espaços de sala de aula, desde o início da aula, bem como durante o recreio e no momento do retorno das crianças para os seus lares.

Realizamos, ainda, acompanhamentos das situações didáticas das professoras, o planejamento, o acompanhamento pedagógico da gestão escolar, os recursos utilizados. Isso contempla a sistematização de dados para as discussões das práticas docentes e suas narrativas de modo a compreendermos como se desenvolvem suas ações práticas mobilizadas pelas aprendizagens da docência. A seguir, apresentamos a prática docente na Educação Infantil a partir dos aspectos observados com enfoque no ensinar e aprender, ressaltando que as interlocutoras optaram pelo uso do próprio nome.

A prática docente na Educação Infantil: o ensinar e o aprender em foco

A aprendizagem da docência na Educação Infantil tem se revelado como campo de estudo por pesquisadores que versam sobre os caminhos em que se cruzam o aprender a ensinar mobilizados pelas necessidades formativas e suas conexões com as histórias de vida e o desenvolvimento profissional docentes. Ao

refletir sobre esse enfoque, considerando a realidade socioeducativa da prática de professores deste nível de ensino é proporcionar diálogos sobre as atividades diárias tecidas no chão da escola assegurando os saberes múltiplos que determinam o fazer docente.

As trilhas formativas em que se constrói à docência são delineadas na trajetória de vida, formação e profissão mediadas pela utilização de estratégias metodológicas de ensino que envolvem os saberes e fazeres próprios da profissão. Esse saber-fazer, conforme explicita Isaia e Bolzan (2009, p. 122):

[...] instaura-se na dinâmica entre o ensinar e aprender e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativo.

A docência, nessa perspectiva, é formada por um reservatório de saberes, como aponta Shulman (2005), adquiridos pelos professores em seus processos de escolarização, na formação inicial, continuada, bem como nos momentos de compartilhamento das experiências práticas exercidas no cenário educacional. Considerar esses elementos que formam a identidade profissional docente é explicitar como o professor desenvolve suas ações e como elas impactam de forma positiva na garantia dos direitos de aprendizagens das crianças favorecendo o alcance de suas potencialidades e formação integral.

É importante entender que “o movimento de aprender a docência envolve duas direções complementares, uma voltada para o desenvolvimento formativo dos alunos e outra para processo autoformativo docente” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135). Essa dupla finalidade da dinâmica que abarca a aprendizagem docente ganha notoriedade por centralizar a atenção no contexto autoformativo em que as reflexões sobre o fazer da profissão são ressignificadas promovendo a melhoria da prática de professores.

Reafirmamos, nas palavras de Isaia e Bolzan (2009, p. 140), que “a constituição da docência envolve as possibilidades de o professor beneficiar-se das experiências formativas vividas ao longo de suas trajetórias e, pelo processo de revivê-las via memória, revertê-las em aprendizagens experienciais”. É com base nessa argumentação, de que a experiência de vida-formação e da profissão constitui as aprendizagens do professor em seu desenvolvimento profissional, que damos evidência à prática docente na Educação Infantil, desencadeada por uma rotina escolar que proporciona a sistematização e organização do trabalho pedagógico das professoras favorecendo o desenvolvimento do ensinar e aprender de crianças atendendo suas necessidades formativas, de integração, socialização e laços de afetividade no convívio coletivo.

Assim, apresentamos a prática docente das interlocutoras a partir das observações realizadas nas salas de aulas nas três escolas de Educação Infantil. Descrevemos os aspectos relacionados ao seu trabalho pedagógico, bem como as narrativas construídas no memorial. Iniciamos expondo como é realizada a prática docente das professoras Liziane e Joelma da Escola Municipal Mickey, considerando que elas atuam na mesma instituição de ensino, fazendo um destaque para as ações pedagógicas desenvolvidas por elas e que são realizadas com base nas orientações do sistema de ensino e do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

As observações realizadas no campo de atuação das professoras foram em duas turmas: I período (Prof.^a Joelma - tarde) e no II período (Prof.^a Liziane - manhã), oportunidades que nos permitiram fazer considerações gerais sobre os aspectos observados, tais como: a escola possui uma estrutura física e mobiliários adequados para a Educação Infantil; as salas de aulas são amplas, ventiladas, com ambientação e organização que favorecem o bom desempenho dos alunos.

Além disso, as professoras exercem a docência seguindo uma rotina diária e entendem que ela tem “*por finalidade proporcionar tanto ao professor quanto aos alunos um sentimento de segurança, facilitando a organização da prática docente*”, conforme descreve a professora Liziane. A acolhida no pátio da escola é o momento inicial de receptividade das crianças, realizado pela gestão escolar e pelas professoras que cantam músicas infantis, fazendo a oração do dia e orientação dos valores necessários ao bom convívio com os outros. Após esse momento, cada professora conduz a turma em fila para a sala de aula.

A rotina na Educação Infantil, conforme assinala Barbosa (2006, p. 48), é considerada como uma categoria pedagógica “que está em profunda inter-relação com as rotinas organizadas social e politicamente”, auxilia na organização do cotidiano da escola, favorecendo no tempo e espaço a aquisição de habilidades e competências orientadas pela prática docente. A adequação das atividades presentes na rotina escolar está de acordo com os objetivos, funções e finalidades da Educação Infantil orientados pelos documentos legais que regem este nível de ensino. Porém, para que a rotina seja realizada com eficácia, é necessária uma organização do trabalho pedagógico que a favoreça, como destaca Moreno (2007, p. 58): “[...] a vivência e a experimentação; o ensino globalizado; a participação ativa da criança; a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto, a autonomia e a criatividade infantil”.

No decorrer das observações, ficou evidente que as professoras são pontuais no desenvolvimento da rotina e isso ajuda bastante na compreensão das crianças, facilitando alcançar os objetivos da aula, uma vez que elas propõem inicialmente a acolhida de forma dinâmica, com músicas e brincadeiras, quando todas as crianças são convidadas a ficar no centro da sala. Logo após realizam a roda de conversa, momento muito importante, onde as crianças têm a oportunidade de se expressarem livremente sobre seu cotidiano, estimulando a oralidade,

bem como o respeito pela fala do outro. Diante das conversas, tem-se a oportunidade de conhecer cada aluno, observar os assuntos que os interessam. A roda de conversa proporciona “a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima”. (BRASIL, 1998b, p. 31).

Igualmente nesse momento as professoras aproveitam para dialogar sobre o momento da novidade, algo que dá suporte para iniciar bem o conteúdo sistemático de cada dia, onde elas colocam algo dentro de uma caixa surpresa para proporcionar aquela emoção à criança, um momento mágico, despertando nelas o desejo de imaginar, ao tempo que também aprendem, e de maneira prazerosa. Depois seguem com o “curtindo a leitura”, hora da contação de história, momento muito especial, pois nessa hora “*me aproprio da ludicidade para dinamizar com recursos próprios para esta etapa do dia, como avental temático, fantoches, ou até mesmo apenas um acessório que lembra a história.*”, como narra a professora Liziane em sua escrita do memorial. Em seguida, realizam a hora da chamada com músicas e o reconhecimento do nome pela criança, trabalhando a identidade. Logo após, na hora das vivências pedagógicas, trabalha-se o conteúdo sistemático. Depois as crianças seguem para o intervalo, hora da socialização e convivência com todos da escola. Ao retornarem à sala, é realizada a revisão do dia e a explanação das tarefas “para a casa”.

As descrições realizadas pela professora sobre sua prática docente e os aspectos observados na escola evidenciam que a sistematização da rotina acontece conforme o planejamento prévio estabelecido nos espaços formativos, reafirmando os estudos de Angotti (2003, p. 26) ao esclarecer que o papel do professor da Educação Infantil é retomar a infância perdida nos tempos modernos para:

[...] inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizado, na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o

que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhes desenvolvimento integral, seguro e significativo.

A criança no espaço escolar tem a oportunidade de desenvolver habilidades e competências necessárias à formação de sua identidade e autonomia, além de se comunicar e interagir com os adultos. Contudo, a prática docente permeada por uma rotina pedagógica que considere as especificidades das crianças deve favorecer um planejamento que, para Santos (2014, p. 20), “[...] coordene atividades, brincadeiras e cuidados garantindo momentos de aprendizagem de modo articulado”.

Nesse contexto, foi observado que as professoras Liziane e Joelma realizam sua prática docente, planejada sistematicamente, considerando as singularidades de cada criança. Utilizam recursos didáticos pedagógicos elaborados por elas e com o auxílio da formação continuada, destacando o PNAIC. Em relação à organização do tempo pedagógico, percebemos que as professoras compreendem a rotina como um espaço organizacional da prática docente, mas reconhecem que esse tempo é flexível e demanda aceitação da criança.

O trabalho coletivo realizado pelas duas professoras é outro aspecto a destacar, pois favorece o compartilhamento de saberes importantes para o desenvolvimento de sua prática docente. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) colabora, nessa perspectiva, quando nos remete que a rotina diária representa, “a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas”. (BRASIL, 1998a, p. 54). A preparação docente relacionada ao espaço/tempo na Educação Infantil se torna imprescindível para a dinamização do fazer pedagógico e o professor deve estar atento às mudanças decorrentes do processo sociocultural da criança.

As professoras Cristiane, Iracema e Claudicilene realizam sua prática docente na Escola Municipal Mãe Noélia, nas turmas do Maternal, I período e II período. Seguem um planejamento diário por considerarem essa atividade como um dos aspectos fundamentais para a qualidade no trabalho pedagógico na Educação Infantil. A rotina é compreendida por elas como uma organização das atividades no espaço em que as crianças estão inseridas. As aulas iniciam-se logo quando as crianças chegam à instituição, obedecendo a horários estabelecidos pela gestão escolar, sendo recebidas pelas professoras que as acolhem e as levam para a sala de aula. Quando todos os alunos estão presentes, as professoras direcionam as crianças em fila para uma área coberta da escola para realizar a acolhida coletiva, realizada pela coordenadora da escola.

Na acolhida todos cantam músicas infantis oportunizando as boas-vindas e em seguida realizam a oração a Deus pelo dom da vida com o Pai Nosso e a Oração do Anjo da Guarda e, para animar a turma, cantam a canção do Soldadinho de Jesus. Depois é feito um alongamento ao som da canção da Xuxa “Esticar” e, finalizando a acolhida, a coordenadora orienta sobre as regras da instituição infantil, relembra as palavrinhas mágicas (bom dia, desculpe, por favor, com licença) e dialoga sobre os avisos em relação às datas comemorativas ou outras situações do cotidiano escolar.

Após a acolhida, as crianças seguem em fila para as suas respectivas salas de aula, onde dão continuidade à acolhida com as professoras que reforçam as boas-vindas com a canção “Bom dia com alegria”. Na sequência, identificam o dia, o mês e o ano sob a orientação de um calendário exposto na parede da sala de aula, depois direcionam a chamada das crianças fazendo com que todos os pequenos peguem as fichas de seus respectivos nomes, uma a uma, postas sobre uma mesa. As crianças pegam as fichas e colocam em um cartaz de prega que fica afixado na parede, cantando a música da chamadinha. Seguem com o momento da lei-

tura com a contação de uma historinha, direcionada ao assunto planejado para o dia. Após a leitura deleite, aproveitam o momento para garantir a troca de expressões de sentimentos das crianças, proporcionando a socialização e orientação sobre as boas maneiras.

Seguindo a rotina, dependendo da organização do espaço e do tempo, realizam a hora da brincadeira, momento do lúdico redimensionando a habilidade que deve ser desenvolvida no dia. Logo após, vem a hora do conteúdo/tema e a execução da escrita. Finalizando essa parte, as crianças são direcionadas para a higienização das mãos em fila e logo em seguida, para o lanche; no momento do intervalo e recreação as professoras acompanham as crianças que brincam livremente. Ao final do intervalo elas retornam para a sala de aula ocasião em que as professoras preparam as crianças para as orientações gerais, solicitando que respirem fundo, acalmem o corpo e a mente, uma vez que todos chegam ofegantes e cansados das brincadeiras.

Nesse momento algumas canções são cantadas, de acordo com a intencionalidade, destacando as músicas que acalmam como “Se essa rua fosse minha...”, “Mãezinha do céu”, “Ursinho pimpão”. Quando as crianças estão mais tranquilas as professoras realizam as orientações das atividades de casa e preparam o retorno das crianças para suas famílias. As músicas utilizadas na Educação Infantil na acolhida ou em outros momentos da rotina escolar são mais do que um recurso ou instrumento pedagógico, uma vez que elas proporcionam às crianças momentos de socialização desenvolvendo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 45),

[...] a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

A música como linguagem artística expressiva tem seu papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança, sendo um elemento importante na rotina da escola, uma vez que auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras, de percepção rítmica, entre outras capacidades, requerendo do professor uma escolha adequada das canções para a acolhida, e principalmente nos horários das atividades lúdicas, contribuindo para uma melhor integração entre as crianças.

Nesse contexto, é importante salientar que há sempre flexibilidade nas rotinas, respeitando o tempo e aceitando os imprevistos, algo que acontece na Educação Infantil. A interação e participação das crianças com o dinamismo da professora nos direcionam a argumentar que a aprendizagem de fato ocorre de maneira significativa, devido a uma prática docente planejada, com situações didáticas e atividades de classe e extraclasse estruturadas com cuidado e atenção.

Os fatos apresentados a partir da observação realizada permitem inferir que as professoras, no desenvolvimento de sua prática docente, utilizam metodologias de ensino que estimulam as crianças a aprenderem por meio de músicas infantis, jogos recreativos, histórias contadas com uso de imagens, roda de conversas, competições e acompanhamento coletivo e individual das atividades propostas.

A sistematização pedagógica das professoras está ancorada nas orientações propostas na formação continuada, que possibilitam estudos, reflexões e melhoria na qualidade da prática docente, promovendo atitudes colaborativas entre todos que atuam no espaço escolar. Portanto, o professor da Educação Infantil precisa conhecer a sua rotina como uma categoria pedagógica que “opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana, diária em certo tempo de espaço social ou pré-escolar [...]” (BARBOSA, 2006, p. 201). Assim, a prática docente deve possibilitar às crianças momentos diversos, evitando ações didáticas repetitivas e provocando na criança desestímulo em aprender.

A observação da prática docente da professora Mariza foi realizada no turno manhã em uma turma do II período. Descrevemos a sua ação pedagógica na individualidade pelo fato de apenas ela ter sido a interlocutora na Escola Municipal Antonio Gaioso. Nesse sentido, a sua rotina não é diferente das demais professoras, pois se inicia com a acolhida das crianças na sala de aula, em seguida em fila, as crianças são levadas para o pátio, onde acontece o momento das orações e execução do hino nacional, seguido de músicas bem atrativas que desenvolvem a coordenação motora e a integração, criando estímulos para que possam permanecer na escola animados e felizes para mais um dia.

Ao término do momento de motivação através de músicas, as crianças se deslocam com a professora para a sala de aula onde é feita a chamada com canções interativas seguida da leitura das regras de convivências, da roda de leitura, de conversa e exploração do conteúdo trabalhado seguido de atividade de classe fotocopiada ou do livro didático. Na hora do lanche as crianças são conduzidas para o refeitório e logo na sequência a professora as encaminham para o pátio para que possam brincar em seu tempo de recreação, momento bem esperado pelas crianças, que interagem fazendo novas amizades. O recreio é orientado pelos docentes, que dão suporte nas atividades recreativas.

De acordo com o Parecer nº CEB 02/2003, o recreio é considerado um momento de interação entre as crianças e os professores favorecendo uma melhor relação dialógica para a efetivação de uma prática docente atrativa e interessante. As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livres são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos [...]. (BRASIL, 2003, p. 2).

Nesse contexto, as crianças depois do recreio retornam para a sala de aula, descansam alguns minutos e em seguida são apresentadas

as atividades de casa. Ao soar do sino é cantada uma música de despedida, momento em que as crianças retornam aos seus lares. Dessa maneira, a professora esclarece que *“um dos aspectos fundamentais para melhor trabalhar na Educação Infantil é a rotina das crianças, sendo necessária uma organização da Instituição, portanto, rotina é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento prático do trabalho cotidiano do planejamento e da sequência de diferentes atividades realizadas no dia a dia. É a organização do espaço e métodos para desenvolver os conteúdos, realizando atividades que não venham a ser rotineiras, vazias, sem significado”*.

A professora Mariza, no desenvolvimento da sua prática docente, faz uso de situações didáticas que ampliam as capacidades cognitivas das crianças, reconhece a importância da rotina para a organização pedagógica de sua aula, que é sistematizada conforme o planejamento diário em consonância com o livro didático. Outro ponto a destacar é o acompanhamento realizado pela gestão escolar, que favorece um bom desempenho da professora.

Quando enfocamos a prática docente na Educação Infantil, damos ênfase à importância da compreensão do fazer docente que atua com crianças e entendemos que ela *“é formada por um conjunto complexo e multifacetado”* (FRANCO, 2012, p. 156). O delineamento expresso pela autora nos faz afirmar que o professor é o responsável no desenvolvimento de habilidades e competências, por isso, os elementos que compõem seu fazer docente devem ser explicitamente claros, objetivos e contemplarem os direitos de aprendizagem das crianças nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, humanas e éticas.

Franco (2012, p. 162) colabora ao dizer que as práticas *“[...] funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. Assim, percebemos que é na sala de aula que acontecem as mediações necessárias à formação de crianças que é determinada pelas “cadeias de práticas pedagógicas que a circundam”*. Nessa

perspectiva, toda prática deve ser pensada como um trabalho pedagógico coletivo que contribui significativamente para a desconstrução de práticas tradicionais garantindo ao professor, nas aprendizagens da docência, a segurança na (re)elaboração do fazer docente implicando na melhoria da qualidade do ensino de crianças.

Nesse sentido, a sala de aula é o espaço onde o professor realiza sua ação didática por meio de práticas docentes que visem a formação de crianças de acordo com o nível de desenvolvimento. É ali que o professor coloca em prática seu planejamento e situações didáticas conduzindo a uma reflexão sobre a ação na ação, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades das crianças considerando suas dificuldades e promovendo a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, as professoras relataram que em sua prática docente muitos são os desafios enfrentados ao longo do percurso de seu exercício profissional. Nesse aspecto, consideramos importante destacar esses desafios. Nesse sentido, a professora Joelma ressalta que *“os desafios da prática docente são a insuficiência de recursos materiais, descontinuidade de ações pedagógicas, ausência do plano de gestão escolar, indisciplina proveniente da educação familiar, inexistência de formação eficaz e eficiente, falta de projeto político pedagógico, manutenção de prática conservadora e dificuldade em exercer a atividade devido aos desafios da teoria e prática”*.

A interlocutora Joelma deixa em evidência que os desafios de sua prática estão relacionados a um conjunto de fatores, que vão desde a precariedade dos recursos materiais à ausência de um plano de gestão que contemple os aspectos organizacionais da instituição. Quando a professora se refere a manutenção de uma prática conservadora, nos instiga a pensar em uma prática disciplinar na qual as crianças devem ser orientadas a seguir regras e normas.

Outro desafio citado pela professora está relacionado aos processos formativos como suporte didático metodológico para a cons-

trução de uma prática que atenda as reais necessidades do espaço escolar. Esses momentos de encontros e diálogos entre os professores para o compartilhamento de saberes devem ser possibilitados frequentemente, haja vista que as mudanças temporais nesse contexto escolar exigem cada vez mais de profissionais pesquisadores, autênticos e dinâmicos. Ela, ainda, focaliza a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola para nortear as ações pedagógicas inerentes ao campo educativo.

Nesse aspecto, a prática docente deve ser embasada em habilidades e competências que transcendam o ensinar e aprender. Tardif (2014, p. 19) em seus estudos especifica que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático [...]”. Dessa maneira, os conhecimentos teóricos e práticos do professor não são suficientes para a qualidade do ensino. É preciso que a execução desses conhecimentos seja realizada em uma prática docente reflexiva, atenciosa, pautada na avaliação e autoavaliação do processo educativo.

Desse modo, o professor deve se abrir para o novo acompanhando as mudanças da prática pedagógica associada à prática docente, superando conceitos e paradigmas educacionais com vistas ao melhor desenvolvimento da criança e à construção do saber científico. É nessa perspectiva que a professora Mariza elenca como fatores que interferem no desenvolvimento de sua prática docente “a falta de recursos didáticos para desenvolver melhor as atividades propostas, formação adequada para auxiliar no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, desvalorização dos familiares no que diz respeito à resolução das atividades para casa, local e tempo disponível para o professor planejar e refletir sobre sua prática docente”.

Os recursos didáticos pedagógicos na Educação Infantil são insuficientes para o desen-

volvimento das situações didáticas, conforme relata a interlocutora Mariza. Ela enfatiza a importância de se discutir nos espaços formativos encaminhamentos metodológicos que orientem a prática docente com crianças com necessidades educativas especiais. Destaca também como desafio a falta de acompanhamento da família nas atividades extraclasse, fato que dificulta a consolidação dos saberes teóricos e práticos dos conteúdos ensinados pela professora. A necessidade de um espaço para estudos, planejamento e construção de recursos didático-pedagógicos foi relatada pela professora, bem como o tempo disponível para a realização de tais práticas.

Em relação a esses fatos, apoiamo-nos no posicionamento de Pereira (2007, p. 90) ao expressar que quando “as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes [...]”. Dessa maneira, o referido autor nos remete que a falta de investimentos financeiros e pedagógicos impossibilita uma prática docente positiva e eficaz.

É nesse direcionamento que a professora Liziane em narrativa declarou que há “[...] falta de recursos (materiais insuficientes) para melhor desenvolver as atividades pedagógicas, falta de apoio pedagógico por parte da gestão [...]. [...] Acompanhamento pedagógico, pais omissos, indisciplina de algumas crianças que apresentam carências afetivas [...], a desvalorização dessa etapa que considero mais importante de todas, uma vez que nela que se inicia o processo educativo com o acompanhamento do desenvolvimento humano”. Na sua narrativa fica evidente que os desafios da sua prática docente estão pautados na ausência de um acompanhamento pedagógico que auxilie no processo de ensino aprendizagem e de uma gestão democrática ativa, que desempenhe suas funções possibilitando ações dinamizadoras no campo educativo. Ela discorre sobre a necessidade de outros profissionais para acompanhar as crianças a partir de suas

limitações colaborando para a melhoria das carências afetivas.

Destacamos na narrativa os mesmos posicionamentos declarados nos relatos das demais professoras em relação à participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares e à falta de valorização da Educação Infantil como etapa da educação básica. Como declarou Szymanski (2003, p. 75), “uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência – tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma [...]”. O respeito mútuo entre a família e a escola estabelece laços norteadores para um melhor desempenho das crianças e da prática docente dos professores.

A professora Claudicilene enfatizou em sua narrativa que *“atualmente em meio ao caos da sociedade enfrentamos desafios na caminhada educacional. As crianças se apresentam algumas vezes como enigmas com diferentes problemáticas tais como: carência afetiva, déficit de aprendizagem, privações lúdicas e psicomotoras. O ambiente familiar no qual estão inseridas favorece em muito o surgimento de tais problemáticas”*. A interlocutora destaca em seu relato que os desafios educacionais estão relacionados às mudanças sociais que estamos vivendo. Pontua, ainda, que as crianças estão iniciando seu processo de escolarização com diferentes problemas relacionados à ausência dos pais no processo de socialização e integração, com dificuldades de aprendizagem e com a falta de estímulos para as atividades lúdicas que favorecem o desenvolvimento psicomotor.

Dessa maneira, recorremos a Vygotsky (2007) em relação a importância do brincar na Educação Infantil, que para ele é satisfazer necessidades e desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos estimulando a interação e a integração. Assim, os desafios da prática docente apontados pela professora Cristiane em sua narrativa se constituem muito mais na *“[...] falta de estrutura física das escolas,*

salas de aula pequenas para a quantidade de alunos que acabam impedindo de assim desenvolver algumas atividades [...] os banheiros não são adaptados para as crianças, além de ser o mesmo dos funcionários [...] falta de brinquedos educativos, parquinhos, uma vez que o brincar é uma atividade da Educação Infantil”. A falta de estrutura física na escola, desde o pátio, banheiros e sala de aula, são fatores que interferem na prática docente da professora, sendo um desafio constante realizar situações didáticas nesses espaços.

Nesse sentido, a professora descreve que a falta de recursos didáticos e de uma área para recreação impede o desenvolvimento das potencialidades da criança promovidas pelas brincadeiras. Nessa perspectiva, realçamos que as condições de trabalho docente implicam em seu fazer pedagógico, sendo necessário que as escolas de Educação Infantil tenham recursos didáticos pedagógicos disponíveis e que favoreçam a ação docente, bem como uma estrutura física que contemple o bem-estar das crianças, professor e demais pessoas. Zabalza (1998, p. 50) colabora ao discorrer que:

[...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Evidenciamos, a partir das ideias do autor, que o espaço escolar deve ser levado em consideração para a melhoria da prática docente, desde o mobiliário, a estrutura física da escola com salas de aulas que promovam um conforto para as crianças e professores. Dessa maneira, pensar no espaço físico e no ambiente escolar é pensar na criança interagindo com as outras e em um processo de construção da autonomia e de sua formação humana. Assim, discutir os desafios da prática docente é compreender que estes estão dentro e fora da sala de aula e que dependem de parceiros para a sua superação,

desde a ação docente, da família, da gestão escolar e principalmente dos sistemas de ensino que devem assegurar políticas públicas para a educação das crianças e a valorização dos profissionais que com elas atuam.

A professora Iracema também destaca na sua narrativa que *“alguns desafios são encontrados em nossas práticas tais como: o espaço inadequado para receber as crianças, falta de acompanhamento de alguns pais, falta de alguns equipamentos que proporcionam as brincadeiras e interações, pois os mesmos sendo a base para conduzir a Educação Infantil, ainda deixam a desejar no convívio escolar das crianças”*. A narrativa da professora suscita que a escola onde atua precisa de melhorias em relação a sua estrutura física, mobília e recursos didáticos. Ela esclarece, ainda, sobre a importância da família no acompanhamento das atividades encaminhadas para casa. Essa parceria é importante para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma favorável, uma vez que “[...] a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos” (REIS, 2007, p. 6).

Realçamos as contribuições da família nesse processo pelo fato de ela ser responsável por ensinar os valores imprescindíveis para a formação das crianças e por reconhecermos o papel da escola como colaboradora nessa construção, pois, como afirma Piaget (2007, p. 10), “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Entre os desafios explicitados pela professora está a participação ativa da família nas atividades das crianças e em outras atividades relacionadas ao contexto escolar, além da necessidade de espaço e equipamentos que subsidiem as atividades lúdicas promovendo a interação entre as crianças.

As discussões elencadas que expressam a prática docente na Educação focalizando o ensinar e aprender como aspectos do desenvolvimento profissional docente, permitem-nos afirmar que é no saber-fazer de professores que se desenvolve o profissional em seus processos individuais e coletivos mediados pelas interações sociais, educativas, no contexto escolar por meio das experiências compartilhadas e socializadas. É na concretude dos objetivos para o alcance das habilidades e competências para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças que o professor também aprende a ensinar, uma vez que a sua prática está em movimento permanente acompanhando a realidade social, ou seja, as transformações que influenciam no fazer pedagógico.

Zabalza (2000, p. 165) corrobora nesse sentido, quando destaca sobre a necessidade de transmutar “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”. Aprender é uma constante característica da docência, por se tratar de um trabalho que exige a cada dia reflexões sobre a prática e rompimento de paradigmas com vistas a atender as singularidades de crianças que adentram as escolas com suas crenças, valores e culturas. Garantir o ensinar e aprender pautado nos princípios educacionais e nos direitos que esses alunos têm é um esforço árduo por depender de outros agentes: os sistemas de educação, a família, a comunidade escolar, entre outros.

Linhas finais

Os caminhos investigativos foram permeados por reflexões constantes: a busca pela compreensão da prática docente na Educação Infantil, pautada na rotina da escola; as atividades e projetos pedagógicos; a organização dos espaços e tempos; e a utilização de livros didáticos e recursos materiais que auxiliam no fazer do professor. Essas são temáticas que se inter-relacionam com o objetivo desta pesquisa e se associam com os dados obtidos como

fios condutores de saberes que envolvem as aprendizagens da docência e o saber-fazer da profissão.

Nóvoa (2008), Imbernón (2000) e Marcelo Garcia (2009) são autores que têm apresentado discussões sobre o desenvolvimento profissional docente destacando a evolução e a continuidade da profissão como aspecto inerente aos processos formativos. Assim, define como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7). É na prática que se consolidam os saberes teóricos da profissão, mas é a experiência que torna o professor um profissional capaz de desvelar os desafios que emergem no campo educativo.

A mudança de postura e transformação da realidade escolar é promovida pelas reflexões desencadeadas ao longo do desenvolvimento profissional docente e as aprendizagens mobilizadas na trajetória de vida e de formação ancoram as atividades diárias com as crianças na Educação Infantil, pelo fato de que “o saber de professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18). Assim, os fatos relatados, descritos nas narrativas recorrentes do memorial da prática docente e das observações em sala de aula, com a utilização de um roteiro elaborado previamente, permitiu a compreensão da prática docente na Educação Infantil das interlocutoras deste estudo, bem como os desafios da ação docente no campo educativo possibilitando a construção de conceitos e saberes práticos, redimensionando-os.

As professoras reconhecem que a sua prática docente é mobilizada por desafios cotidianos, que requerem uma reflexão crítica constante dos saberes e fazeres de seu trabalho pedagógico. Essas ponderações coadunam com

os escritos de Tardif (2014, p. 19) ao esclarecer que “o saber dos professores é plural e também temporal”, uma vez que, “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. É nesse caminhar da profissão que as professoras reconhecem que seu desenvolvimento profissional é formado por saberes múltiplos aprendidos ao longo de suas trilhas de vida e formação.

As docentes apontam a importância da parceria da escola com a família e outras instituições sociais que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino e que atendam as especificidades da criança. Dessa maneira, as rodas de conversas, memorial da prática docente e as observações provocaram um olhar crítico em relação aos momentos dialógicos, e principalmente, ao que as professoras escreveram em seu memorial com a sua práxis, estabelecendo uma análise aprofundada dessa ação dialética entre o saber e saber-fazer.

Os dados revelam, ainda, que a Educação Infantil do município não dispõe de um documento norteador para esta modalidade de ensino, se encaminhando para a necessidade de construção de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil na rede municipal de ensino a fim de auxiliar os professores na sistematização das rotinas, planejamento e objetivos de ensino. Nesse aspecto, a construção desse documento de maneira coletiva, participativa e reflexiva, favorecerá uma melhor organização em relação à Educação Infantil.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, percebemos que das três escolas pesquisadas, apenas duas possuem uma estrutura física para o trabalho educativo adequado para crianças, pois as salas de aulas são amplas, com mobiliário adequado e uma organização didática com cartazes, painel, com informações úteis que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

As professoras têm uma relação harmônica com as crianças, que as respeitam e estabelecem uma afetividade que contribui para a sua prática docente, além de possibilitarem momentos de interação e diálogos permanentes

em seu espaço de sala de aula, estimulando as crianças a emitirem suas opiniões por meio de questionamentos relacionados aos aspectos conceituais de seu fazer pedagógico.

Essas atitudes positivas favorecem as relações sociais estabelecidas no contexto escolar produzindo aprendizagens significativas para o desenvolvimento de práticas docentes com ênfase as necessidades dos alunos da Educação Infantil. Portanto, evidenciamos, ainda, que crianças interagem entre si, são ativas, participativas, gostam de ser desafiadas e ter autonomia na realização das atividades propostas pela professora. As trocas de experiências proporcionadas pelas professoras no cotidiano de sua prática docente se tornam relevantes por serem propulsoras do desenvolvimento da linguagem e outras habilidades. Os dados evidenciaram que o desenvolvimento profissional docente é ancorado nas aprendizagens da docência desde a trajetória pessoal, aos percursos formativos da profissão expressados pela rotina das professoras, que é orientada pelo sistema municipal de ensino com base no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e outros documentos legais que regem a Educação Infantil, no sentido de atender aos objetivos, funções e finalidades do nível de ensino em foco.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. *In*: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Alínea, 2003. v. 3, cap. 1. p. 15-32.
- ANGROSINO, Michael. Observação Etnográfica. *In*: FLICK, Uwer (Coord). **Etnografia e observação participante**. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. v. 1, cap. 5, p. 73-87.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v. 1.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. v.2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº: CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13249-parecer-ceb-2003>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge Bondía (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 2015. v. 3, cap. 2, p. 11-59, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez: 2012. 239p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, v. 1, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 176p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas (Org). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPURS, 2009, v. 4, cap. 5, p. 121-143.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, LTDA, 1986. 128p.
- MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação *In*: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto, 1992, v. 2, cap. 5, p. 111-140.
- MORENO, Gilmar Lupion. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In*: PASCHOL, Jaqueline Delgado (Org). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. 2. ed. Londrina: Humanidades, 2007. cap. 4, p. 98-116.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa:

Ministério de Educação, 2008. 316p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, n.15, p. 82-98, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à Educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. 89p.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999. 181p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. O memorial de formação: história da experiência e outras histórias. *In*: NOGUEIRA, Eliane Greice D. (Org). **Memórias: professores partilhando suas histórias**. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2004. v.01, cap. 1, p.14-25.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**, v. 45, n. 373, p. 06, fev. 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2014. 80p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006. 442p.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza:

fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 2, n.9, p. 1-30. 2005. Disponível em: <http://www.ugres/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

SZYMANSKI, H. **A relação Família/Escola: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Plano, 2003.136p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182p.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 289p.

ZABALZA, Miguel Angel. “Los Nuevos Horizontes de la formación en la

sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)”. *In*: MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Org). **Formación y Empleo: Enseñanza y competencias**. Granada: Comares, 2000, v. 1, cap. 2, p. 165-198.

Recebido em: 20/03/2023

Aprovado em: 28/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

MEMORIAL ACADÊMICO, EXPERIÊNCIA MONITORIAL E APRENDIZAGEM DOCENTE (2013-2016)

*Felipe Cavalcanti Ivo**

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-9895-3878>

*Maria das Graças da Cruz Barbosa***

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0003-3330-19884>

*Maria Elizete Guimarães Carvalho****

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>

RESUMO

Este trabalho é vinculado à História e à Memória, objetivando refletir acerca dos processos formativos da docência constituídos e/ou (re)elaborados no decorrer do exercício monitorial nas disciplinas de História da Educação/CE/UFPB, entre 2013 e 2016. Os suportes teóricos perpassam a História do Tempo Presente, a Memória e as Representações Sociais. Tendo a escrita de si por método de pesquisa, analisa-se um memorial acadêmico, dialogando com autores como David (2012) e Nóvoa (2013), entre outros, em um processo de releitura sobre a Monitoria, espaço de constituição de identidade professoral, construída na *práxis* (ação-reflexão-ação). Os resultados indicam o exercício monitorial como elemento pedagógico constitutivo dos sujeitos em formação, concluindo-se que a experiência monitorial fortalece a tríade ensino-pesquisa-extensão e o memorial acadêmico é uma fonte histórica configuradora da docência e da escrita de si.

Palavras-chave: História. Memória. Formação Docente. Monitoria.

ABSTRACT

ACADEMIC MEMORIAL, MONITORING EXPERIENCE AND TEACHING LEARNING (2013-2016)

This project is linked to History and Memory, aiming to reflect on the teaching

* Doutorando em Educação (UFPB). Professor de Qualificação Profissional da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB e Memória, História e Educação. João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: felipejohnny@gmail.com

** Doutoranda em Educação (UFPB). Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Bayeux/PB. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB e Memória, História e Educação. João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: gracacruz25@hotmail.com

*** Pós-Doutorado em Política Educativa (Universidade do Minho/PT). Doutorado em Educação (UFRN). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB e Memória, História e Educação. João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

formative processes, constituted and/or (re)elaborated during the monitoring exercise in the disciplines of History of Education/CE/UFPB, since 2013 to 2016. The theoretical supports permeate History of Present Time, Memory and Social Representations. Having self-writing as a research method, an academic memorial is analyzed, dialoguing with authors, such as David (2012), Nóvoa (2013), and others, in a process of re-reading the Monitoring, space for the constitution of teacher identity, built in *praxis* (action-reflection-action). The results indicate the monitoring exercise is a constitutive pedagogical element of the degree subjects, it concludes the monitoring experience reinforce the teaching-research-extension triad and the academic memorial is a historical source that configures teaching and self writing.

Keywords: History. Memory. Teacher's degree. Monitoring.

RESUMEN

MEMORIAL ACADÉMICO, EXPERIENCIA DE SEGUIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA (2013-2016)

Este trabajo está vinculado a la Historia y la Memoria, objetivando reflexionar sobre los procesos formativos de la enseñanza, constituidos y/o (re)elaborados durante el ejercicio de seguimiento en las disciplinas de Historia de la Educación/CE/UFPB, entre 2013 y 2016. Los soportes teóricos permean la Historia del Tiempo Presente, la Memoria y las Representaciones Sociales. Teniendo como método de investigación la autoescritura, se analiza un memorial académico, dialogando con autores, como David (2012), Nóvoa (2013), entre otros, en un proceso de relectura sobre el Seguimiento, espacio para constitución de la identidad docente, construida en la *praxis* (acción-reflexión-acción). Los resultados indican lo ejercicio de seguimiento como elemento pedagógico constitutivo de los sujetos en formación, concluyendo que la experiencia de seguimiento fortalece la triada docencia-investigación-extensión y el memorial académico es una fuente histórica que configura la docencia y la escrita de sí.

Palabras-clave: Historia. Memoria. Formación docente. Seguimiento.

Introdução

Este é um trabalho resultante de reflexões sobre a formação docente, seus desafios, trajetória e representações narrativas. Está vinculado ao campo da História, mais precisamente à Nova História (BURKE, 1992), em que a perspectiva da “história vista de baixo” (BURKE, 1992, p. 40) desloca o protagonismo da historiografia e também dos processos de escrita de si, dos grandes “personagens” (heróis, reis, duques, comandantes, generais, políticos, artistas famosas, entre outras figuras

emblemáticas), para colocar em evidência “as pessoas comuns” (o camponês, o ancião, o artesão, o homem, a mulher, a criança etc.), entre as quais podemos situar o graduando e o monitor.

É considerando essa história que evidenciamos a narrativa em que acadêmicos são capazes de colocar-se como protagonistas históricos de um tempo, podendo suas narrativas e memórias serem contempladas como objetos de investigação dos processos de formação. Tais relatos nos falam de vivências, sensibilida-

des, relações e experiências de aprendizagem da docência durante a função preparatória de monitor.

Na perspectiva de trazer luz a essa discussão, refletimos acerca dos processos formativos da docência, constituídos e/ou (re)elaborados no decorrer do exercício monitorial, nas disciplinas de História da Educação (HE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2013 a 2016. Nesse contexto, as memórias formativas individuais, incluindo as escritas de si do memorial acadêmico, contribuem para a reflexão e a escrita das narrativas históricas dos graduandos, para a formação de professores e para a história do próprio curso de Pedagogia/CE/UFPB.

O interesse e envolvimento com as disciplinas de HE ocorreram durante o curso de Pedagogia/CE/UFPB, espaço em que conhecemos a Monitoria como Programa de aprendizagem da docência, despertando para o fazer professoral e exercício docente.

Nesse contexto, os planos de curso das disciplinas de HE I e HE II tiveram como objetivos, respectivamente:

Estimular a reflexão crítica sobre o processo histórico educacional, possibilitando a futuros educadores a apropriação de saberes que promovam a consciência crítica, contemplando uma história da educação que tenha origem nos problemas do presente, e que sugira pontos de vista ancorados no estudo do passado, em um trabalho elucidativo, que forneça sentido à prática educativa (UFPB, 2013).

Priorizar o desenvolvimento de uma atitude crítica, refletindo sobre a evolução histórica das ideias pedagógicas, das práticas e das instituições educacionais na sociedade brasileira a partir de um determinado contexto socioeconômico e político [...]. Contribuir para a construção de uma consciência crítico-reflexiva, através da apropriação de saberes que sirvam como ferramentas para pensar e interrogar o presente, para compreensão das principais tendências movimentos pedagógicos, da política educacional, da organização do ensino e da prática educacional paraibana e brasileira após o século XIX (UFPB, 2015).

Percebemos, examinando os objetivos, que as disciplinas de HE têm como propósito desenvolver nos futuros professores competências críticas perante o fenômeno educativo, compreendendo seus problemas e dilemas na atualidade, em que muito do vivido tem referências e marcas do passado¹. O estímulo à postura crítica presente nas disciplinas, frente ao processo educacional, aguçou nosso interesse e o de outros graduandos sobre como criticar uma realidade/história educacional já conhecida e aprendida ao longo do tempo.

Considerando essas questões e o despertar promovido pela HE, passamos a buscar caminhos reflexivos para o exercício da profissão. Ora, com os conhecimentos históricos produzidos, os professores possuem condições de questionar a realidade do contexto escolar e fortalecer a identidade profissional, devido ao entendimento da trajetória da categoria, possibilitando uma conscientização na atuação, intervenção pedagógica e mobilização para mudanças sociais.

Outra característica das ementas do ensino de HE é a abordagem histórico-educacional a partir da História do Tempo Presente. Sabemos que não é possível, através dos conhecimentos históricos, alterar o passado. Todavia, o hoje é disponível para modificação e o amanhã poderá ser planejado, logo, o contemporâneo não se ausenta nos estudos ascendentes. Nesse panorama, percebemos que o presente e o pretérito se articulam e contribuem como parâmetros para os olhares historiográficos em relação aos fatos e acontecimentos no âmbito da historiografia da Educação. Na verdade, podemos enxergar permanências históricas nos acontecimentos do tempo presente e, em relação à formação docente, percebemos continuidades que explicam a trajetória da profissão.

Quanto à estrutura de escritura deste artigo,

1 Consultando McCulloch (2012), entendemos que a essência dos estudos da História da Educação na formação de professores é ligada à promoção de uma consciência histórica, no intuito de compreender os desafios, ao longo do tempo, da categoria profissional e do legado educacional presente.

há duas seções, além desta introdução, em que apresentamos a temática, e a das palavras finais. Na primeira, discutimos a possibilidade de professores narrarem suas histórias de formação docente através de memoriais acadêmicos; na segunda, analisamos o memorial acadêmico temático sobre a monitoria em HE, ressignificando memórias e representações individuais (e coletivas) em relação à formação docente.

Cabe observar que para abordar momentos recentes, situados no início do terceiro milênio, escolhemos dialogar com os suportes teóricos, a concepção da História do Tempo Presente, os saberes da Memória e as Representações Sociais, apreciando a escrita de si como método de pesquisa e trazendo o memorial acadêmico como fonte, entre outras.

Ora, Elíbio Júnior (2021, p.15) compreende o tempo presente como um contexto histórico de “tantas janelas abertas, com tantos horizontes possíveis”; dessa forma, dentre muitas atividades acadêmicas que vivenciamos no decorrer da Graduação, optamos por analisar e refletir sobre as narrativas que mais marcaram a experiência da monitoria, proporcionada pelo projeto de ensino monitorial, vinculado ao Programa de Monitoria da UFPB, desenvolvido nas disciplinas HE I e II no CE/UFPB, no período noturno, de 2013 a 2016.

Entendemos que a lembrança pessoal é um “ponto de vista” da memória coletiva (HALBWACHS, 1990, p.51), ou seja, o ato de escrever sobre si e sobre as próprias experiências individuais poderá revelar histórias, processos, fatos e acontecimentos compartilhados por um mesmo grupo social. No caso em discussão, são reveladas narrativas do grupo de graduandos monitores em formação no período entre 2013 e 2016, momento quando atuamos como monitores das disciplinas de HE, do CE/UFPB.

A respeito da revisitação formativa da docência, Nóvoa (2013) reforça que, “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 2013, p.25). Ora, ao narrar experiências passadas

de formação, o sujeito se reinventa e através desse olhar coletivo e pessoal para a vida dos educadores, poderão ser contemplados novos horizontes ocupacionais e pedagógicos sequer anteriormente abordados ou aprofundados.

Diante disso, o exercício monitorial é compreendido como preparação para a docência e oportunidade de constituição do “ser professor” ainda em formação, sendo as influências das correntes, práticas e embates pedagógicos que irão “induzir” a construção de uma futura prática.

É como parte integrada desse sentido que as histórias de vida que têm origem na formação estão relacionadas ao contexto social, educacional e dialógico da teoria e prática profissional, pois são histórias de escrita de si que interagem (quer seja de forma integrada ou não) com as configurações sociais de um tempo e conjuntura histórica plural; tal situação acontece porque os sujeitos em processo de formação professoral são também seres humanos em constante *devir*, reconhecidos por Freire (1987, p. 101) “[...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2011, p.101, grifo do original).

O inacabamento freiriano (1987) permite congruências, divergências, reescritas de si e do meio que nos envolve, incluindo as (re)elaborações e inscrições do *eu* na profissão docente e da docência em nós e no tempo histórico (social, político, cultural, antropológico, econômico, entre outras formas).

Para refletir sobre essa “condição de inacabamento” (FREIRE, 1987), transpassada pelo fator tempo histórico, alguns autores chamam a atenção para as configurações de um tempo permeado por violências, intolerâncias e desrespeito aos diferentes, na intensificação das relações virtuais e na devastação do meio ambiente. Tais fatores presentificam-se também nos espaços educacionais de formação, contracenando com processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, o atual contexto desafia ainda mais a intervenção da prática docente, sendo necessário atribuir maior relevância aos programas e projetos que fortaleçam a formação profissional, em paralelo aos processos formativos da escrita de si, para além da técnica, que levem em consideração o inacabamento do ser humano (FREIRE, 1987) em seu anseio por *ser mais*.

Convém destacar que, para Nunes (2007, p.46), a monitoria acadêmica tem como propósito realizar um “processo de socialização na docência universitária [...] na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas [...] a favor da formação do futuro docente”; e em adição, Santos e Lins (2007) abordam que qualquer Programa de Monitoria de Instituição de Ensino Superior (IES) deve ter como princípio “uma ação institucional consolidada entre professores e alunos na tentativa de se atingir os objetivos principais [...] que é a produção, disseminação e aplicação do conhecimento” (SANTOS; LINS, 2007, p.59).

Dessa forma, refletir sobre como a monitoria de HE, entre 2013 e 2016, contribuiu para o processo de formação e aprendizagem da docência dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB constitui a principal inquietação deste texto.

Assim, na perspectiva de reencontrar possíveis representações desse processo formativo, apresentamos para foco das discussões as narrativas, memórias, histórias e experiências monitoriais, o que se comunica, também, com o propósito de incentivar projetos de ensino no âmbito universitário, que possam fortalecer a profissão docente e o exercício da escrita de si de professores e monitores. Tal postura subsidia os elementos críticos da formação inicial, vivenciada na graduação e em seus projetos e espaços de monitoria e na constituição da formação de si, enquanto sujeito inacabado (FREIRE, 1987) e histórico, criticamente “preparado” para o enfrentamento de qualquer tentativa fragmentadora da docência, da educação e da democracia.

Memórias da aprendizagem docente: narrando a história formativa em memoriais acadêmicos

Iniciamos a reflexão acerca dos processos formativos da docência constituídos e/ou (re) elaborados no decorrer do exercício monitorial nas disciplinas de HE/CE/UFPB, no período de 2013 a 2016, a partir das palavras/ideias de Bastos (2003):

A formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Produzir a sua vida é também produzir a sua profissão (BASTOS, 2003 p.172).

Tomamos especialmente essa citação para iniciar nossa discussão, porque ela está em consonância com os objetivos dos Planos de Estudos das disciplinas de HE, que incentivam a reflexão crítica sobre o processo histórico educacional, para a construção de saberes, práticas e de uma postura crítica no exercício da profissão. Nesse sentido, situamos a relevância de considerar a formação humana como um percurso singular, marcante e subjetivo, pois, ao mesmo tempo em que produzimos nossa vida, estamos produzindo nossa profissão, seus detalhes e riquezas epistemológicas.

O ato de “[...] produzir a vida enquanto também se produz a profissão” (BASTOS, 2003 p.172), reconhecendo experiências construtivas de uma identidade pessoal como ações -parte do “formar-se”, permite compreender que, decerto, a aprendizagem ocorre ao longo da vida, através de experiências com seu meio social e dos saberes constituídos. Assim, à medida que os seres humanos aprendem, são constituídos novos processos formativos, que reconfiguram sua identidade.

Defendemos a concepção que ninguém nasce docente; pelo contrário, é uma construção histórica, social, de múltiplas experiências

inconscientes e intencionais, no decorrer do cenário formativo (inicial ou contínuo), incluindo os saberes professorais construídos dentro da sala de aula. Na verdade, aprendemos a ser docentes, profissão construída tanto nos cursos de formação e na prática cotidiana como na própria vida.

Por meio dessa perspectiva, quando a autora escreve “produzir a sua vida é também produzir a sua profissão” (BASTOS, 2003 p.172), observamos que os aspectos pessoais “transbordam” para o enfoque profissional, para a própria prática docente, consolidando-se o encontro entre o eu pessoal e o eu profissional.

Dessa forma, à proporção que na licenciatura temos contato com os conhecimentos pedagógicos e educacionais, vamos interpretando e instaurando novos saberes, afastando a profissão professor de qualquer valor vocacional formulado em outras épocas. A apropriação de saberes e de práticas professorais contribui para o ser professor, sua vida, sua história. Assim, a docência é aprendida como as demais profissões e espaços para uma profissionalização de qualidade necessitam ser valorizados, considerando a relevância da profissão professoral.

Sabemos que são inúmeros os desafios em sala de aula e o educador não é o único detentor do conhecimento, concorrendo com os avanços tecnológicos do tempo presente e outros saberes úteis à vida cotidiana, precisando atentar para os saberes dos educandos, sua cultura, práticas rotineiras e experiências de vida. Tais questões influenciam a formação individual/profissional do futuro professor.

Vivenciamos diferentes e incomensuráveis embates na profissão docente neste início de terceiro milênio: por um lado, Imbernón (2016) aponta que habita no imaginário social que o ofício de professor é fácil, ficando subentendido que não necessita de muita capacitação e que qualquer sujeito poderá exercer a profissão sem esforço; por outro lado, explica que são múltiplas as informações contemporâneas, para além do controle das instituições escola-

res, que chegam até os educandos, os quais são capazes de desenvolver algumas (ou várias) demandas individuais e coletivas não previstas no contexto educacional e desconhecidas pelos professores, requerendo novas dinâmicas e competências para esses profissionais da educação.

Diante dessas circunstâncias e contemplando a Nova História, que amplia as possibilidades do fazer histórico, com o potencial de “transportar” os olhares historiográficos para o processo de ensino e aprendizagem de sala de aula, mais especificamente quanto à aprendizagem da docência, refletimos sobre os novos sentidos do processo de formação professoral neste “novo tempo”.

No que respeita à contemporaneidade, de acordo com Elíbio Júnior (2021, p.15), “a história não é somente o estudo do passado, mas também do passado no presente”; em outras palavras, os trabalhos historiográficos ganham novos sentidos no tempo vivido, dado que são requisitados a contribuir com o imediato e com os sujeitos, percebendo-se continuidades e conflitos históricos em variados aspectos sociais, políticos, educacionais, o que implica uma reconfiguração da formação docente.

Com esse olhar e diante de um presente enérgico, passemos a discutir os processos de ensino e aprendizagem nas monitorias vivenciados no CE/UFPB, entre 2013 e 2016, experiências que nos marcaram e que compõem parte importante da história de vida professoral. Por essa razão, devem ser narrados, registrados e analisados, em função da leitura pessoal do monitor, como ser histórico da própria vida e dentro de um grupo de professores em formação.

De acordo com Nóvoa (2013), as histórias de vida de professores podem revelar um diferente olhar formativo, em um movimento entre aspectos pessoais e profissionais. Seguindo essa vertente, definimos neste artigo como histórias e processos de formação, em especial, as monitorias, as narrações de fatos e acontecimentos vivenciados no projeto de

ensino nas disciplinas de HE I e II, ligado ao Programa de Monitoria da UFPB, voltado para a aprendizagem da profissão docente.

Dessa forma, ao rememorarmos este tempo recente, estamos relatando uma História da e para a vida, que valoriza o existir e está em constante mutação, e os processos de escrita de si, que ocorrem na formação inicial e em projetos de monitoria. Ou seja, ao mesmo tempo em que rememoramos a experiência, estamos nos refazendo e reinterpretando o processo de formação docente na graduação em Pedagogia.

Bastos (2003) ressalta a relevância de valorizar o professor e conceder a palavra do saber de suas experiências. Diante disso, questionamos: como conferir voz aos professores incluindo seus conhecimentos e suas práticas? Refletindo sobre essa indagação, Bédarida (1998, p.225) destaca que vivenciamos um tempo presente com característica social efervescente “em sociedades que se modificam rapidamente, premiadas pela aceleração do presente”.

Ou seja, a contemporaneidade é marcada por um constante fluxo de novas informações, inovações e tecnologias, que são capazes de transformar o pensamento e a vida momentânea dos homens em instantes e levá-los a outros caminhos, buscando diferentes significados para sua verdade.

Assim, em meio a esse tempo vivido “agressivo”, permeado pelas desigualdades educacionais no sistema de ensino brasileiro, respondendo à indagação, entendemos os memoriais como melhor forma de publicizar as experiências e “conceder” espaços de voz aos docentes, a partir de suas experiências formativas e profissionais, conforme pontua Bastos (2003):

O trabalho de escrever sobre si é um importante momento de reflexão e de ressignificação das práticas docentes e da identidade profissional, é perceber as marcas com as quais a professora constitui sujeito na tessitura da história. Ao elaborar memoriais, os professores podem assumir e refletir sobre o destino de ser docente [...] transformar cada professor em escritos do

seu cotidiano pessoal e profissional, fornecendo material bruto para estudo e reflexão (BASTOS, 2003, p.177-178).

Nesse âmbito, considerando a compreensão da autora, percebemos que a escrita de si é um momento de reflexão em que o educador expressa sua representação de si, dos outros e do mundo e estimula a construção de um profissional que pensa sobre sua realidade e o contexto educacional, imerso em conflitos sociopolíticos, na busca por respostas aos desafios da sala de aula, na “viagem” em si mesmo e em seu cotidiano.

Nessas narrativas de si, materializadas nos memoriais acadêmicos, os pensamentos se organizam e o professor é capaz de revelar seu mundo e sua singularidade e desenvolver uma sensibilidade de “ouvir-se”, esta última fundamental para despertar a habilidade de escuta do outro/do educando que, em sala de aula, tem muito a dizer sobre suas reais demandas sociais e educacionais. Também, como importante momento de reflexão, a escrita de si constrói e reconstrói a identidade do escrevente, sendo um especial momento de encontro consigo mesmo, com suas práticas e saberes profissionais.

Conforme Halbwachs (1990), a memória individual é uma perspectiva da memória coletiva. Em contrapartida, Prado e Soligo (2007) reiteram que quando ouvimos ou lemos as histórias de outros que pertencem ao mesmo grupo social, fazemos associações ou alguma relação com nossas próprias histórias.

Diante desses autores, entendemos que os educadores, ao terem acesso a memoriais que narram fragmentos da vida de formação ou prática docente de colegas, são capazes de assumir seu papel, de compreender seu lugar de fala, suas experiências, avanços e dificuldades na profissão e experimentar saberes úteis para a própria *práxis* docente, percebendo alguns elementos ainda não vividos.

Em suma, trazer os memoriais para o foco da análise científica é perceber a singularidade do conhecimento, sendo possível verificar a riqueza

za de detalhes de informações sobre o sistema educacional, que de outra maneira talvez não seria perceptível. É importante salientar que, ao tempo em que estamos lembrando nosso processo de formação docente, estamos também ressignificando nossa história e a vivência na formação, estabelecendo um diálogo com futuras práticas profissionais.

Nesse sentido, podemos contribuir para a produção de conhecimento em torno dos sujeitos educacionais em diferentes contextos: para a História da Educação, principalmente, e para o tempo presente, marcado por uma estrutura capitalista informacional, que proporciona diferentes desníveis educacionais e o sucateamento do ensino público.

Para Chartier (1991, p.184), as representações sociais são entendidas nas relações “entre uma imagem presente e um objeto ausente”, o que nos permite observar que o memorial analisado retrata uma formação docente, um olhar, uma experiência, uma realidade social, um projeto de ensino, um conjunto de memórias professorais e escrituras individuais e coletivas. A formação está ausente, mas sua representação configura-se como presença no memorial acadêmico. Sob essa premissa, quando o professor escreve sobre si, expressa uma contextualização de seu lugar no mundo e como são estabelecidas essas relações.

Dessa forma, as histórias e processos de formação relacionados ao projeto de ensino da prática monitorial, desenvolvido nas disciplinas HE I e II, no período mencionado, revelam representações individuais e coletivas inerentes à profissão docente, em especial ao curso de Pedagogia/CE/UFPB, que são trazidas à tona a partir de um memorial acadêmico e suas possibilidades de ressignificações diante das memórias formativas.

Histórias e memórias dos processos monitoriais no curso de Pedagogia/CE/UFPB:

reflexões sobre um memorial acadêmico (2013-2016)

Adentrar as histórias e memórias da monitoria nas disciplinas de HE entre 2013 e 2016 significa colocar em pauta o *locus* narrativo da formação desenvolvida no decorrer da prática monitorial no projeto de ensino do Programa de Monitoria. Tal experiência ocorreu nos primeiros semestres do Curso de Pedagogia/CE/UFPB e contribuiu para ampliar nossas percepções acerca dos saberes e fazeres docentes, bem como fomentou as possibilidades de elaboração/construção do conhecimento, marcando positivamente a trajetória de uma formação fundamentada na *práxis* freiriana (1987) da ação-reflexão-ação.

As leituras de si (SILVA, 2014) durante o curso de Pedagogia/CE/UFPB permitiram que o aspecto pessoal se encontrasse com o perfil acadêmico, numa perspectiva de construção de sujeitos históricos (FREIRE, 1987), que pensam e interferem na realidade social e em suas relações com o mundo. Nesse sentido, Nóvoa ensina:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2013, p.17).

Considerando a reflexão do autor, entendemos que as histórias de vida de professores ganham destaque nas pesquisas, por isso, pensar no docente somente em sala de aula seria uma maneira fragmentada de olhar a profissão, esquecendo-nos do ser humano e suas relações, nas quais o “eu pessoal e o eu profissional” não se separam.

Para nós, a formação docente no curso de Pedagogia/CE/UFPB, assim como a monitoria, foi um movimento ativo e dialógico que transcendeu aspectos pessoais, ocasionando maior amadurecimento como sujeito da aprendizagem e da profissão.

Essa mobilização formativa levou-nos a muitos caminhos e descaminhos, a sentimentos e a reflexões que afloraram no decorrer da licenciatura com a construção do ser pedagogo. A profissão professor não é construída sozinha, e sim em constante diálogo consigo e com o(s) outro(s), no decorrer da carreira, em todos seus estágios.

Em relação aos memoriais, Nunes e Cunha (2015, p.43) são precisos quando observam que “ao narrar a história de sua vida, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre seu cotidiano e sobre os outros”. A partir disso, percebemos que nossa fonte escrita é muito dinâmica, pois revela três dimensões distintas (de si, do cotidiano e dos outros) que se relacionam, o que podemos associar às dessemelhantes representações que o sujeito pode produzir (CHARTIER, 1991).

Diante dessa abordagem, nos indagamos: qual o lugar dos graduandos na escrita dos memoriais? Refletindo sobre a questão, compreendemos que, a partir das representações sociais (CHARTIER, 1991), na escrita de si os acadêmicos entram em disputas simbólicas (sociopolíticas), externas e internas, na produção de seu memorial, uma vez que precisam lidar com questões individuais e com situações contextuais.

Além disso, observamos outra dimensão: a possível representação que o(s) leitor(es) poderá(ão) ter dos trabalhos memorialísticos e autobiográficos, ainda considerando que, nesses efeitos e mensagens, situa-se a visão sobre o lugar social da profissão pedagogo. Por isso, são importantes as reflexões: o que desejamos narrar? O que gostaríamos que os outros soubessem sobre nossa formação? Compreendemos que as pessoas falam de um lugar, que pode ser social, político, educacional, religioso, entre outros e que narram sobre as experiências que marcaram sua trajetória, percebendo-se diversas questões internas no ato de construir esse documento de rememoração, tornando-se evidentes a seletividade da memória e a observação de que as narrativas

são resultantes de escolhas voluntárias ou involuntárias.

A respeito dos programas de monitoria oferecidos pelas universidades brasileiras na contemporaneidade, é necessário diagnosticar:

Infelizmente, nem toda instituição valoriza a monitoria como lhe é devido. A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Gera-se a marginalização dos programas de monitoria acadêmica, que tendem a sobreviver com o funcionamento, geralmente muito limitado, da própria IES. Reproduz-se o que já acontece com a graduação: enquanto a área de pesquisa e pós-graduação goza de diversas fontes de financiamento, a graduação, especialmente nas IES públicas, vivencia falta de recursos (NUNES, 2007, p.47).

Diante dessa condição de “marginalização dos programas de monitoria” apontada por Nunes (2007), ressaltamos a contribuição dos memoriais acadêmicos para agregar visibilidade à experiência da monitoria, pois através da memória podem ser realizadas releituras e atualizações de acontecimentos do passado (LE GOFF, 1994).

A partir de teóricos, como Shigunov Neto e Maciel (2011), compreendemos que constantemente as forças reacionárias questionam o papel das universidades como um todo, fragilizam e sucateiam suas estruturas para menores custos públicos e conduzem a uma “reforma” caracterizada por formações no curso superior com ênfase no imediatismo do mercado de trabalho. Na verdade, suprimem a perspectiva humana e cidadã na preparação de novos profissionais, sem responsabilidade e interesse na transformação social, em meio a tantas crises e desigualdades entre grupos e classes gregárias, contrastando com aquilo que defendemos. Em síntese, não somente os programas de monitoria têm sofrido com cortes governamentais, mas a universidade e o trabalho acadêmico como um todo.

Não obstante, observamos que, entre os projetos acadêmicos vinculados ao CE/UFPB,

de uma maneira geral, a monitoria era o menos reconhecido pela comunidade acadêmica local (professores universitários e graduandos); situação que enfraquece o que Pacheco (2007) intitula como formação sólida através do tripé ensino, pesquisa e extensão, o qual deve ser alinhado e igualmente explorado.

Recordamos que no período entre 2013 e 2016 a bolsa de custeio do projeto (quatrocentos reais) estava constantemente atrasada e os semestres acadêmicos eram encerrados com parcelas de pagamento em aberto. Nesse período, tínhamos outras fontes de renda, então essa remuneração se tornava um complemento, entretanto, outros graduandos, que se mantinham com os valores da bolsa, relatavam seus “apertos”, preferindo ingressar em projetos, como de iniciação científica, que eram financiados por outros órgãos e tinham pagamento regular. Percebemos, então, que a desvalorização da profissão docente tem início logo no período de formação.

No que diz respeito ao Programa de Monitoria da UFPB, no período em que fomos monitores, os documentos legais que o disciplinavam eram: o Regimento Geral da UFPB, de 11 de maio de 2016 (UFPB, 2016); a Resolução nº 02/1996 (1996); e a Resolução nº 74/2011² (2011). O primeiro documento trata sobre a monitoria no art. 189, capítulo VIII: “serão exercidas por alunos que, mediante prova de seleção, demonstrem capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas” (UFPB, 2016).

Nessa perspectiva, o Programa, além de enfatizar o ensino, incentivava a formação integral, incluindo a pesquisa entre outras atividades acadêmicas que poderiam ser contempladas, possibilitando a formação monitorial em diferentes dimensões.

Na prática, a partir dessa documentação, são suscitadas memórias individuais, e lem-

bramo-nos dos relatos de colegas de curso que participavam do mesmo projeto de ensino com ênfase em outras disciplinas e narravam formas distintas de direcionamento dos trabalhos monitoriais pelos professores orientadores.

Em nossas experiências monitoriais, a formação teórica, a vivência em sala de aula e a produção científica caminhavam simultaneamente no desenvolver do projeto. Entretanto, alguns colegas, mesmo sendo monitores, tinham pouca experiência com o ensino e a aprendizagem das turmas de alunos graduandos, ficando limitada sua participação a momentos extracurriculares e extra sala de aula, como o esclarecimento de dúvidas, realidade que provocava distorções e desnivelamentos entre os próprios monitores e que os privava de vivenciar algumas experiências monitoriais presentes na proposta original do Programa de Monitoria, como participar das aulas, pesquisas, discussões e construção do Plano de ensino.

Nesse contexto, tal distorção concretizou uma multiplicidade de ideias e posturas acadêmicas, resultando em disputas, conflitos e contradições na formação docente do ensino superior (DAVID, 2012) e a monitoria, como espaço histórico educacional, não foi excluída desse cenário complexo. Em resumo, no projeto de monitoria mencionado, houve desníveis na aprendizagem sobre a docência e, consequentemente, os graduandos participantes se apropriaram/internalizaram diferentes significados do que é ser professor na contemporaneidade, o que multiplica também as representações sobre a docência.

Nunes (2007, p.49) enfatiza que “é necessário se estabelecer um diálogo aberto com o monitor, ouvindo suas opiniões, desde a perspectiva de aluno e como elo que é entre o professor e os alunos”. Dessa forma, os monitores graduandos devem ser percebidos pelos professores universitários como parceiros no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior, não alguém que ameaça ou substitui a figura do docente em sala de aula, mas o opos-

2 Lembramos que a Resolução nº 74^o/2011 somente atualizou o valor da bolsa remunerada, equiparando-o ao de outros projetos, como o de iniciação científica, o que foi um ganho histórico considerável para a monitoria na UFPB.

to: como sujeitos em formação que precisam ser direcionados por bases teóricas e práticas mais sólidas.

Percebemos a monitoria, a partir da nossa experiência, como um espaço de rompimento com a Pedagogia Tradicional, em que o professor, em parceria com o monitor, contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, não sendo o único detentor do saber na sala de aula. Essas novas posturas caminham em direção a responder às reivindicações da sociedade informacional nas primeiras décadas do século XXI, em que diferentes indivíduos têm acesso à informação e, automaticamente, precisamos da construção dos conhecimentos coletivos, ativos e dinâmicos para “sobreviver” a configurações sociais complexas.

Freire (1996) orienta que ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, havendo uma troca entre todos no processo pedagógico; ambos são ativos e devem ser abertos à socialização de saberes e experiências e esse diálogo favorece a construção de novos conhecimentos. Foi essa forma de monitoria que vivenciamos: a troca de saberes. Aprendíamos, mas também ensinávamos, ressignificando a docência e seus processos formativos, em uma perspectiva pedagógica libertadora.

Lombardi e Nascimento (2004) assinalam que é dever da História interpretar e estabelecer conhecimentos verdadeiros em relação aos fatos e/ou acontecimentos de determinado contexto social. Nessa perspectiva, compreendendo a legislação como fato jurídico e histórico, abordaremos brevemente a Resolução nº 02/1996, legislação que dispõe sobre o Programa de Monitoria da UFPB, para nortear as histórias de monitoria aqui narradas.

Assim, tal Resolução caracteriza o Programa de Monitoria com os seguintes objetivos: “I – despertar no aluno o interesse pela carreira docente; II – promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; III – minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação, comuns em muitas disciplinas” (UFPB, 1996, p.1).

Pela disposição legal, a monitoria tem como propósito motivar os graduandos monitores para a carreira docente, pois promove o contato cooperativo com um professor universitário, profissional dedicado a ensino e aprendizagem no ensino superior. Por outro lado, destacamos que esse espaço de monitoria precisa ser permeado pela pesquisa, visto que o professor em construção deverá, além de reter saberes, passar a produzi-los (pesquisador).

Em meio a esse contexto, a Resolução também evidencia problemas no ensino superior, adversidades crônicas no que diz respeito à repetência, à evasão e à falta de motivação. Logo, problematizamos: o que o memorial de formação sobre a monitoria em HE tem a relatar sobre a questão?

Constatamos, na escrita do memorial, que narrar a experiência vivenciada contribui para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da docência, favorecendo o não abandono/desistência dos estudos pelos discentes. Em outras palavras, a monitoria pode ser trabalhada como instrumento de intervenção no incentivo a aprendizagem por várias vertentes, desenvolvendo múltiplas competências professorais, possuindo como principal tarefa a assistência mais próxima aos graduandos.

Na perspectiva da Resolução nº 02/1996 (UFPB, 1996), é orientado o desenvolvimento de um projeto estratégico de ensino para a atuação dos graduandos monitores, estabelecendo algumas regras e procedimentos gerais, na intenção de uniformizar procedimentos, respeitando a diversidade dos departamentos, cursos e disciplinas da IES. Ressaltamos, ainda, que essa Resolução fixou um custo para o funcionamento do projeto, porém, consideramos que o valor foi insuficiente para a realidade acadêmica.

Outro ponto que vale ser salientado na Resolução é quanto à democratização do acesso à função monitorial via processo seletivo, critério relacionado à quantidade de vagas e à aprovação do candidato, ficando evidentes os

objetivos e a metodologia adotados no decorrer do trabalho dos monitores.

O plano de monitoria do qual participamos situa-se no fortalecimento da formação de professores, a partir do desenvolvimento da relação entre a teoria e a prática para uma sólida preparação intelectual, no intuito de contribuir para a prática docente em sala de aula, ou para qualquer outra função em que o pedagogo possa intervir.

O projeto de ensino incluía as disciplinas de HE I e HE II, como espaços-tempo na reflexão sobre a contribuição da educação na formação dos indivíduos, na sociedade contemporânea (UFPB, 2021).

No que se refere à legislação do Programa de Monitoria da UFPB, percebemos o incentivo para o desenvolvimento de um currículo

integrado, que permite aos graduandos em formação docente revisitar as próprias histórias e processos de aprendizagem na formação inicial. Mais precisamente, ao “ser monitor”, que tanto nos motivou em um passado recente, como também nos encoraja a vivenciar a docência no hodierno, em uma relação histórica intrínseca entre o pretérito, o presente e o futuro, referimos o estímulo legal nessa formação.

Vale destacar que, ao revisitarmos documentos oficiais da monitoria, percebemos alguns detalhes: a UFPB (2021) salienta que treze professores em seis disciplinas participaram do projeto de ensino, propondo, dentre vários aspectos, dinamizar e problematizar questões sobre os fundamentos da educação nas aulas. Observemos, então, os projetos de ensino referenciados abaixo:

Tabela 1: Projeto de ensino/monitoria, componentes curriculares e Planos de Trabalho nas disciplinas de História da Educação, ano de 2013.

<p>Componente Curricular: 1301216 – HISTÓRIA DA EDUCACAO I</p> <p>Previsão de Oferta: 1º Período Letivo 2º Período Letivo</p> <p>Carga-horária semanal destinada ao projeto: 12</p> <p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO MONITOR: Acompanhar as aulas e atender a grupos de alunos em exercícios dirigidos, sob orientação do professor ministrante em sala de aula Realizar plantões tira-dúvida (presencial e virtual) Elaboração de fichas de acompanhamento dos grupos de estudo Articulação teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma. Produção de textos/artigos referente às temáticas da disciplina. Avaliação continuada e resultados obtidos pelos alunos da disciplina Preparar relatório final, sob a orientação do Professor do componente curricular.</p> <p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ORIENTADOR: Realizar estudos teóricos para fundamentação dos monitores Preparar acervo bibliográfico, fotográfico e documental Articular teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma. Avaliar continuamente os resultados obtidos pelos alunos da disciplina Preparar relatório final</p>	<p>Componente Curricular: 1301221 – HISTÓRIA DA EDUCACAO II</p> <p>Previsão de Oferta: 1º Período Letivo 2º Período Letivo</p> <p>Carga-horária semanal destinada ao projeto: 12</p> <p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO MONITOR: Acompanhar as aulas e atender a grupos de alunos em exercícios dirigidos, sob orientação do professor ministrante em sala de aula Realizar plantões tira-dúvida (presencial e virtual) Elaboração de fichas de acompanhamento dos grupos de estudo Articulação teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma. Produção de textos/artigos referente às temáticas da disciplina. Avaliação continuada e resultados obtidos pelos alunos da disciplina Preparar relatório final, sob a orientação do Professor do componente curricular.</p> <p>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ORIENTADOR: Realizar estudos teóricos para fundamentação dos monitores Preparar acervo bibliográfico, fotográfico e documental Articular teoria e prática, definindo estratégias para melhoria da turma. Avaliar continuamente os resultados obtidos pelos alunos da disciplina Preparar relatório final</p>
---	--

Fonte: UFPB (2021).

Constatamos que o documento segue as orientações da Resolução nº 02/1996, definindo as funções dos monitores e professores na execução da proposta, ou seja, graduandos participantes do projeto não podem substituir os docentes, visto que cada um tem suas próprias atribuições e ambos podem aprender mais um com o outro, durante o processo formativo da docência. Notamos, também, que as disciplinas de HE I e HE II ocorrem no início do curso de Pedagogia/CE/UFPB, momento que Bassotto e Furlanetto (2014) abordam como instantes de adaptação dos ingressantes à realidade acadêmica, em que inúmeros conflitos externos e o senso comum se confrontam com o conhecimento elaborado.

Talvez seja por isso que os projetos de monitoria enfatizam tanto a preparação teórica dos graduandos monitores: para que eles possam saber lidar com variados enfrentamentos, dilemas e divergências da sala de aula na contemporaneidade.

Analisando o memorial de formação, trazemos inicialmente uma abordagem da historicidade do ensino monitorial (mútuo) e recordamos que foi através da formação teórica, no decorrer da execução do projeto de monitoria de HE, que a professora orientadora nos apresentou o texto *Papel da Monitoria ao longo da História: contribuições para o ensino-aprendizagem*, de Rodrigues *et al.* (2011). Aprendemos que a monitoria tinha uma história e que era possível questioná-la e reescrevê-la.

A partir de então, os olhares e discussões ampliaram o entendimento acerca do ensino monitorial como fato histórico, em que a função do monitor possui um passado que precisa ser aprofundado, (re)contado e analisado.

Essa questão nos fez visitar o arquivo pessoal da docente responsável pelo projeto de ensino das disciplinas de HE e o Laboratório de Estágio Supervisionado (LAEST), porém, somente encontramos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A instituição pública primária: o método de ensino monitorial/mútuo na província da Parayba do Norte (1822-1849)*,

de Rodrigues (2011). Tal TCC discutia o ensino mútuo/monitorial, mas não fazia relação entre passado/presente, como na perspectiva da HTP (BÉDARIDA, 1998).

Diante da escassez de estudos sobre a monitoria, propusemos o trabalho de pesquisa sobre a temática, de forma a tratar de experiências anteriores, contemplando, assim, o ensino mútuo. Essa discussão está presente nos dois primeiros capítulos, além da *Introdução*, do nosso memorial temático, em que nos apropriamos de alguns fragmentos e discussões sobre o método monitorial no Brasil. Dessa forma, investigamos o surgimento do método lancasteriano no século XIX, para ampliar o número de sujeitos instruídos e baratear os custos com o ensino, em especial, o público e em continuidade, bem como discutimos as práticas do método mútuo no Brasil, considerando a Lei das Escolas das Primeiras Letras, de 1827.

A partir dos estudos realizados, reiteramos que a monitoria na IES, no cenário nacional, surgiu a partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68)³ que, segundo Medeiros (2015), é uma reestruturação aclamada pela comunidade acadêmica, a partir de 1950, sendo considerada uma resposta à “crise” vinculada ao papel da universidade no país. Porém, na prática, essa reformulação no Ensino Superior atendeu às expectativas dos governos que atravessavam a Ditadura Civil-Militar, com o enfoque no fator econômico e mercado de trabalho, no agrupamento de especialistas e descentralização de movimentos estudantis.

Nesse sentido, a curiosidade histórica nos fez pesquisar detalhes e ir por caminhos investigativos frente ao currículo, às funções dos sujeitos educacionais envolvidos, à localização das escolas de primeiras letras, à configuração das salas de aula e às práticas pedagógicas. Foram momentos riquíssimos de construção de conhecimentos, afinal, à medida que íamos pesquisando com olhar de monitor, simultaneamente, refletíamos sobre as práticas no

³ Indicamos a leitura em Medeiros (2015).

projeto de ensino monitorial do qual participávamos, alcançando também a importância do saber histórico, que nos apresenta o passado como um dos elementos de compreensão do presente.

No decorrer da análise do memorial, percebemos, em vários momentos, que as experiências monitoriais em HE nos despertaram para o interesse pela docência, sendo contemplados os objetivos dos documentos legais referentes ao Programa de Monitoria da UFPB. Entretanto, a reflexão “Como foi dado esse despertar para a docência?” ainda nos inquietava, impulsionando-nos a realizar uma análise crítica do trabalho desenvolvido na trajetória monitorial, o que se configurou como escrita de si.

Nesse cenário, estávamos nos “forjando” graduando-monitor, em outras palavras, tínhamos a consciência de que, enquanto estudantes inexperientes no contexto educacional (por exemplo, não sendo professor no contexto escolar), nos víamos entre atividades monitoriais que representavam a rotina da profissão docente. Estávamos, então, em vários âmbitos da atuação, seja na pesquisa em relação aos conteúdos, no planejamento das aulas, seleção e utilização de recursos didáticos, em seminários, nas orientações ou na gestão de conflitos em sala de aula.

No decorrer dessas atividades, fomos assimilando os fazeres e posturas docentes em diferentes situações do ensino e aprendizagem, compreendendo algumas importantes referências, vivenciando um treinamento da prática professoral, sob orientação, como em um laboratório específico de formação dentro da própria licenciatura. Reiteramos que a monitoria é um espaço em que a teoria e a prática dialogam intensamente, diferente de muitos projetos que só incluem elementos conceituais.

Com o trabalho monitorial, fomos capazes de ter noções do exercício professoral, antes mesmo do fim da licenciatura, fortalecendo nossa identidade profissional, nos proporcionando segurança e capacidade para enfrentar os desafios inerentes à sala de aula.

Ou seja, o “ser monitor” deixava suas marcas no “ser docente”, auxiliando no futuro – o exercício inicial da profissão. A partir dessas experiências, quando comparadas aos estágios supervisionados, que ainda possuem uma visão fragmentada do currículo, a monitoria foi capaz de nos conceder um aprendizado global sobre a docência, vislumbrando outros desafios históricos para a formação.

Inúmeras são as histórias e processos de formação vivenciados na monitoria em HE no período de 2013 a 2016. Bastos (2003, p.170) nos ensina que “ao escrever sobre si e seu trabalho, o professor apropria-se de sua história e uma parte importante de sua vida” e, como vimos, as histórias são nossas, pois nos fazem sentido, são parte de nosso “eu” e do tempo vivido na formação, motivando-nos a nos percebermos como sujeitos históricos (FREIRE, 1987).

As memórias e as histórias vivenciadas na monitoria nos evocam experiências e, entre outras, podemos narrar a de uma graduanda que nos procurou para relatar uma vivência com seu grupo de produção de seminários. Trabalhando em um shopping, seu tempo de dedicação aos estudos era reduzido. Com isso, o grupo não a acolhia, não contribuindo para minorar suas dificuldades. O monitor conversou com ela, retirou as dúvidas iniciais do trabalho e marcou encontros presenciais duas vezes na semana, no ambiente da professora orientadora, para discussão dos textos. No dia da apresentação, a graduanda passou segurança e domínio do conteúdo. Com esse e outros acontecimentos, fomos adquirindo segurança acadêmica, humana e monitorial em nossa formação.

Tal memória, involuntariamente, nos conduziu a outra história de formação, vivenciada por nossa turma de origem no Curso de Pedagogia/CE/UFPB, no período acadêmico 2012.1⁴, fato

4 Cabe observar que ingressamos no curso de Pedagogia/CE/UFPB em 2012 e no transcorrer da formação acadêmica passamos por duas greves (pertinentes ao corpo docente e ao técnico-administrativo, na exigência por melhores condições salariais e de trabalho) na IES supraci-

que vai ao encontro dos ensinamentos de Prado e Soligo (2007, p.49) ao afirmarem que “de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida [...] dialogam umas com as outras, se inter-relacionam”.

Dessa maneira, recordamos que, logo no início da licenciatura, fomos questionados por um professor se algum dos graduandos trabalhava em shoppings, visto que nenhum, até o momento, tinha sido aprovado em sua disciplina. A questão acarretou um impacto coletivo, já que até hoje, após alguns anos de formados, comentamos sobre esse momento difícil.

David (2012) observa que essas questões não ocorrem por acaso e que a formação de professores é um lugar político, marcado por conflitos e contradições sociais, em que a universidade jamais *rompe* “radicalmente com os processos de conformação e articulação com os interesses sociais dominantes de cada época histórica” (p.57). Ou seja, a IES não está isenta dessas disputas socioeconômicas que atravessam nossa sociedade contemporânea capitalista; pelo contrário, por muitas vezes, reproduz posturas e mecanismos dominantes. Por isso, entendemos que, à medida que democratizamos o acesso e a permanência de diferentes sujeitos em cursos superiores, resistimos e lutamos a favor da universidade democrática.

Nessa perspectiva, através da memória (LE GOFF, 1994), consideramos que a vivência acadêmica rompeu com adversidades e a monitoria foi um grande estímulo para que não desistíssemos do curso superior. Lembramos com afeto dos agradecimentos pelo auxílio na elaboração de trabalho e bem sabemos que, no decorrer do exercício monitorial, tendemos ao desenvolvimento de competências professorais e fomos construindo a tal “sensibilidade docente”, afinal, como diz Freire (1996), ensinar é querer bem ao seu educando.

Entendemos que fomos nos construindo como monitor e, de início, não nos destacáva-

tada, das quais resultaram atrasos em períodos acadêmicos, obtendo-se a colação de grau apenas no ano de 2017.

mos no ambiente do projeto de monitoria, porém, com a dinamicidade do projeto de ensino, avançamos em competências, tornando-nos até referência para outros monitores. Freire (1996) preleciona:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (FREIRE, 1996, p.11).

Desse modo, refletimos sobre a relação professor/monitores-graduandos na monitoria das disciplinas de HE I e HE II, no curso de Pedagogia/CE/UFPB, em que a docente orientadora sempre estimulou seus discentes na amorosidade freireana, no pensar no outro, na cultura da paz e na tolerância, no despertar da curiosidade e busca constante pelo *ser mais* freiriano. Essas práticas mediavam nossas atitudes nas atividades monitoriais e acadêmicas, ultrapassando para o campo individual e familiar. Destacamos a importância do professor para que os alunos se sintam acolhidos, queridos, valorizados e capazes de ser protagonistas de suas próprias vidas, na luta para realização de seus sonhos e crescimento pessoal.

De acordo com Fiorucci (2011, p.119), “entendemos, portanto, que foi o historiador que escolheu abordar o presente em respostas aos problemas que o incomodavam, com intuito de organizar a avalanche de informações”. Diante dessas palavras, comungamos com o autor que relatar sobre a monitoria propicia-nos momentos de alegria e muitos aprendizados, bem como indignação ante a desvalorização de projetos como esse no meio acadêmico e social, principalmente pela consequente importância na formação de professores para o exercício da profissão, pois são tantas memórias e histórias para narrar desse período de formação, que somente o historiador poderia organizar esse tecido em suas variadas dimensões.

No memorial de formação, discorreremos que o projeto de ensino teve vários momentos mar-

cantes, a exemplo do seminário de monitores, em que os participantes do programa preparavam uma exposição de conteúdos relacionados ao plano de curso das disciplinas de HE.

Nesse espaço, os graduandos monitores eram estimulados a dialogar com autores da HE, se aprofundar nos estudos e até mesmo, por isso, incentivados a prosseguir nos estudos de pós-graduação. Salientamos, também, a oportunidade de explorar filmes como recursos didáticos e de vislumbrar como era curiosa a forma como as turmas faziam relações com os conteúdos vistos em sala de aula.

Em sua pesquisa a respeito das histórias de vida dos graduandos, Bragança (2010), entre muitos resultados, percebeu diferentes motivações e públicos no curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá (UNESA), do Rio de Janeiro, nas unidades São Gonçalo e Niterói. Essas histórias podem ser aplicadas ao nosso caso, visto que tínhamos múltiplos perfis acadêmicos na licenciatura pedagógica no CE/UFPB, principalmente os ingressantes.

É necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade [...] a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN, 2000, p.83)

Nessas palavras, compreendemos a importância do respeito à diversidade na prática docente, pois vivenciamos uma sociedade marcada por diferentes grupos, classes e movimentos sociais, que possuem diversos saberes, interesses, visões de mundo, experiências e ritmos de vida.

Nessas circunstâncias, a sala de aula torna-se um ambiente desafiador, no propósito de entender essas diferenciações dos sujeitos e, mais do que isso, como educadores, devemos atendê-las integralmente, sem risco de apelar para qualquer tipo de padronização. Em síntese,

o direito à diferença e o direito à diversidade são inerentes aos seres humanos, entendendo que todos são singulares e possuem particulares histórias de vida.

Assim, captamos que os desejos e as curiosidades dos discentes necessitam ser o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, perpassando pela relação com os saberes acumulados pela humanidade e, como resultado, sendo capazes de transformá-los em conhecimentos elaborados e que, possivelmente, retornem para esses mesmos indivíduos e ao coletivo do qual fazem parte.

Os monitores de HE perceberam essa diversidade principalmente nas turmas iniciantes, sendo muitas as experiências de formação configuradas a cada semestre, em distintas turmas, o que proporcionou relevantes conhecimentos e aprendizagens sobre a docência.

Nessa perspectiva, era necessário no exercício monitorial, a cada semestre acadêmico, uma reformulação no “ser monitor”, uma vez que percebíamos, na prática, muitas diferenças nas exigências e comportamentos das turmas. A professora orientadora compreendia essas diversidades e refazia as estratégias metodológicas (seminários, aulas expositivas, trabalhos em grupos, regências com sessões cinematográficas, rodas de diálogos, discussões de textos, entre outros), na separação de recursos didáticos (slides, filmes, gravuras e textos), por exemplo.

Assim, durante os trabalhos monitoriais, íamos acompanhando a docente em suas atribuições profissionais e simultaneamente abrindo nossos olhares para a sensibilidade daquilo que seria melhor para o entendimento do outro.

A monitoria em HE teve o poder de nos fazer mergulhar nesse “dualismo” de possibilidades, pois, à medida que estudávamos e nos preparávamos para apoiar as regências, nos aprofundávamos e consolidávamos conhecimentos da HE, ao mesmo tempo em que desenvolvíamos competências e posturas professorais. O tempo vivido como monitores foi intenso, sendo um dos momentos em que fomos protagonistas

em nossa formação, no curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Vale ressaltar que o projeto de ensino supracitado foi um espaço para a construção do conhecimento científico, destacando-se algumas produções referentes à monitoria em HE e apresentadas em eventos acadêmicos⁵, as quais transcendem o período entre 2013 e 2016, inclusive deixando suas marcas e rastros em uma produção dissertativa em âmbito de mestrado.

Entendemos que existe uma história intensa da formação docente contemporânea que necessita ser narrada, posto que precisaremos decidir quais caminhos educacionais queremos prosseguir no decorrer desse “novo” milênio e, por consequência, que tipo de professores queremos construir.

Ao final, retomamos nosso questionamento central: “Como a monitoria de HE, entre 2013 e 2016, contribuiu para a formação e aprendizagem dos graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB sobre a profissão docente?”. É importante salientar que o próprio exercício monitorial favoreceu a ampliação dessa reflexão, auxiliando na formação dos alunos e de outros graduandos-monitores no desvelar da profissão professoral em diferentes dimensões. Vale ressaltar, ainda, que o caminho se faz caminhando, construindo um percurso de aprendizagens e saberes.

Considerações finais

A monitoria em HE, como um espaço do “construir professor”, uma espécie de “laboratório” de saberes e posturas docentes, consolidou aprendizagens professorais que, possivelmente, em outros programas e projetos acadêmicos não poderiam ter sido construídas e assimiladas, fundamentais para a experiência seguinte, com os desafios dos primeiros anos de docência.

A escrita do memorial permitiu refletir sobre a experiência monitorial, a partir de releituras do vivido, em que “embarcamos” em uma “espécie” de (re)escrita de si, sendo capazes de repensar a própria prática docente no presente e no futuro, em que as relações formativas dos sujeitos, que se entendem como históricos e protagonistas de suas vidas, tiveram lugar-tempo-espaço.

O exercício monitorial em HE do CE/UFPB, entre 2013 e 2016, possibilitou novos olhares sobre a prática docente, aproximando-nos da realidade vivida da futura profissão. Por essa questão, consideramos que o projeto de ensino proporcionou o fortalecimento da formação docente em três vertentes educacionais: para os graduandos-monitores, com o exercício monitorial nas experiências do cotidiano dos saberes e posturas professorais com a professora orientadora; na possibilidade de diálogo (democratização) e intervenção no ensino e aprendizagem com o olhar e atuação monitorial; e para os educandos, favorecidos pelo melhor acompanhamento, esclarecendo dúvidas e sendo encorajados na construção do conhecimento sobre a profissão.

Certamente, esses momentos de revisar o passado recente, reler as experiências e informações retroativas foram capazes de propiciar a construção de novos saberes sequer anteriormente pensados, “revigorando” nossa identidade profissional, pessoal, familiar e humana.

Assim, consideramos as palavras de Santos e Lins (2007, p.67) ao ensinarem que, seja qual for o Programa de Monitoria, é um importante “meio que a instituição dispõe para melhorar a qualidade do ensino, além de iniciar a formação para docência já no curso de graduação”, principalmente seguindo uma rigorosa formação, proposta pelo projeto de pesquisa participante.

Por fim, concluímos que a possibilidade de ter desenvolvido um memorial acadêmico temático a respeito da monitoria em HE permitiu-nos compreender mais sobre as memórias professorais e a cultura das escritas bibliográficas e memorialísticas, sendo possível conhecer

⁵ Três edições do Encontro de Iniciação à Docência (ENID/UFPB) e no VI Encontro Regional do Curso de Pedagogia, em 2016.

mais sobre processos de formação docente, a própria docência e nós mesmos, sobre o(s) outro(s) e sobre o mundo.

Ora, entendemos a formação humana de forma integral e relacional a diferentes áreas e momentos da vida. Por isso, a escrita de um memorial acadêmico permitiu o “movimento” (re)elaborador da escrita de si, motivado pelas histórias, memórias e representações da experiência vivenciada na Monitoria.

REFERÊNCIAS

BASSOTTO, Simone Aparecida Silva Angelo; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia para inserção no ensino superior. **Educação & Linguagem**, v.17, n.1, p. 223-237, jan.-jun. 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 167-183. v. 3

BÉDARIDA, François. Tempo Presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 219-229.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Curso de Pedagogia: Histórias de vida e formação de professores/as. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 3, p 4-23, jan.-jun. 2010.

BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.7-37.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. Av. [online]**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **A formação de professores na universidade**: reflexões a respeito da cultura, juventude e trabalho docente. 2012. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2012.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manuel. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**. São Cristóvão, SE, v. 12, n. 01, p. 13-27, jan./jun. 2021.

FIORUCCI, Rodolfo. Considerações acerca da

História do Tempo Presente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 125. p.110-121, out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.77-95.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad.: Bernardo Leitão *et al.* 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

MCCULLOCH, Gary. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 121-132, 2012.

MEDEIROS, Liara das Graças Costa de. O programa de monitoria da UFPB: influência na qualidade da formação dos alunos monitores. In: CHAVES, Elisângela André Oliveira *et al.* (org.). **Gestão Pública**: a visão dos técnicos administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais. Salvador: Editora Pontocom, 2015. v. 2.

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

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus.de Medeiros (orgs.). **A**

monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: Edufrn, 2007, p.45-58.

NUNES, Célia Maria Fernandes; CUNHA, Maria Amália Almeida. A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo. *In:* NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magma Bonifácio de (orgs.). **Narrativas de professores em formação:** o significado de ser pedagogo. Jundiá: Paco Editorial, 2015, p. 132.

PACHECO, Luci Mary Duso. A Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. *In:* SUDBRACK, Edite Maria *et al.* (org.). **Políticas de formação docente:** horizontes investigativos. Frederico Wesphalen: Ed. URI, 2007, p.41-67.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. *In:* PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (orgs.). **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 45-59.

RODRIGUES, Susy Cristina O. **A instituição pública primária:** o método de ensino monitorial/mútuo na província da Parayba do Norte (1822-1849). 2011. 53f. 000 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, Susy Cristina de Oliveira *et al.* Papel da monitoria ao longo da história: contribuições para o processo ensino-aprendizagem. *In:* CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. (org.). **História, educação e direitos humanos.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 231-258.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *In:* SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias. Natal, RN: Edufrn, 2007, p.59-68.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação docente: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In:* NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (orgs.). **Formação de professores:**

passado, presente e futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.128.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Três textos curtos, mas pertinentes: o professor lendo e se lendo (se). *In:* SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura de si,** o professor enquanto pessoa. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2014, p. 31-57.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Regimento Geral.** 1996. Capítulo VIII - Da Monitoria. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/contents/paginas/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral. Acesso em 19 abr. 2017.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 02/1996,** de 22 de fevereiro de 1996. Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB. Disponível em: <http://www.mat.ufpb.br/lenimar/r0296.htm>. Acesso em: 14 mai. 2017.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Departamento de Fundamentação da Educação. **Plano de Curso História da Educação I** Ano letivo: 2013. João Pessoa: UFPB, 2013.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Departamento de Fundamentação da Educação. **Plano de Curso História da Educação II.** Ano letivo: 2015. João Pessoa: UFPB, 2015.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. Departamento de Fundamentação da Educação. **Projeto de ensino/monitoria, componentes curriculares e Planos de Trabalho nas disciplinas de História da Educação, ano de 2013.** João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/monitoria.jsf?id=1387>. Acesso em: 11 out. 2021.

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 74/2011,** de 30 de setembro de 2011. Regulamenta algumas mudanças no Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 14 maio 2017.

*Recebido em: 20/03/2023
Aprovado em: 06/07/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES: EM RAZÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA UNIPÚNGUÈ/MANICA EM MOÇAMBIQUE

*Josania Lima Portela Carvalhêdo**

Universidade Federal do Piauí

<https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>

*Júlio Laissonne Maquissene***

Universidade Federal do Piauí

<https://orcid.org/0000-0003-4962-4589>

RESUMO

Com o objetivo de analisar como ocorre a aprendizagem da docência em razão da prática educativa de professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè – UniPúnguè, em Moçambique, no distrito de Manica, referenciada no método autobiográfico, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa narrativa, mediante entrevista narrativa com quatro professores formadores, e análise de dados compreensiva-interpretativa, ancorada em Souza (2014). Os dados revelam a aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores a partir da formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em outros processos formativos, com base na troca de experiências individuais e coletivas, trocas com os pares – em comunidades de aprendizagem – e com os estudantes. Concluiu-se que, em razão da prática educativa, a aprendizagem da docência ocorre de diversas formas, seja com os pares ou com os estudantes, percebendo-se a ausência da investigação científica para esse fim no contexto investigado.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência; Desenvolvimento Profissional Docente; Professor formador; UniPúnguè; Moçambique.

ABSTRACT

TEACHING LEARNING BY TEACHER TRAINERS: DUE TO THE EDUCATIONAL PRACTICE AT UNIPÚNGUÈ/MANICA IN MOZAMBIQUE

With the aim of analyzing how teaching learning occurs due to the educational practice of teachers who train the Pedagogy Course at the Púnguè University

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Titular na Universidade Federal do Piauí e permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd (UFPI), em Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: josaniaportela@gmail.com.

** Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da Universidade Pedagógica da Maxixe, em Maputo/Moçambique. E-mail: laymaquissene@gmail.com.

– UniPúnguè, in Mozambique, in the Manica district, referenced in the autobiographical method, a qualitative narrative research was developed, through a narrative interview with four teacher trainers, and comprehensive-interpretive data analysis, anchored in Souza (2014). The data reveal teaching learning in the process of professional development of teacher trainers based on continuing education in stricto sensu postgraduate courses and in other training processes, based on the exchange of individual and collective experiences, exchanges with peers - in learning communities – and with students. It was concluded that, due to the educational practice, teaching learning occurs in different ways, either with peers or with students, realizing the absence of scientific research for this purpose in the investigated context.

Keywords: Teaching learning; Teacher Professional Development; Trainer teacher; UniPúnguè; Mozambique.

RESUMEN

ENSEÑANZA APRENDIZAJE POR FORMADORES DE PROFESORES: EN RAZÓN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN UNIPÚNGUÈ/MANICA EN MOZAMBIQUE

Con el objetivo de analizar cómo se produce la enseñanza aprendizaje a partir de la práctica educativa de los docentes que forman el Curso de Pedagogía en la Universidad de Púnguè – UniPúnguè, en Mozambique, en el distrito de Manica, referenciada en el método autobiográfico, se desarrolló una investigación cualitativa narrativa, a través de una entrevista narrativa con cuatro formadores de docentes y un análisis de datos comprensivo e interpretativo, anclado en Souza (2014). Los datos revelan la enseñanza aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de la formación continua en los posgrados stricto sensu y en otros procesos de formación, a partir del intercambio de experiencias individuales y colectivas, intercambios con pares -en comunidades de aprendizaje- y con estudiantes. Se concluyó que, debido a la práctica educativa, la enseñanza aprendizaje ocurre de diferentes formas, ya sea con pares o con estudiantes, percibiendo la ausencia de investigaciones científicas con este fin en el contexto investigado.

Palabras clave: Enseñanza aprendizaje; Desarrollo Profesional Docente; Profesor entrenador; UniPúngé; Mozambique.

Introdução¹

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nos estudos relativos à

1 Esta pesquisa, em acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, foi avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP, CAAE: 54741621.2.0000.5214, sob o título: Ensino superior: desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência de professores formadores do Curso de Pedagogia na UP- Moçambique /Manica, para uma mudança reflexiva na prática educativa.

pedagogia universitária. Na caminhada acadêmica na pós-graduação em Educação no Brasil, têm-se produzido entendimentos conceituais acerca da construção da aprendizagem da docência, bem como reflexões que analisam e problematizam questões como processos formativos necessários para a mediação pedagógica na docência universitária.

O processo de aprendizagem da docência que favoreça as condições necessárias para atuar na formação profissional e a compreensão dos possíveis obstáculos que podem servir como empecilho para uma aprendizagem significativa e reflexiva estão em pauta no âmbito das discussões sobre formação de professores.

As pesquisas e os trabalhos efetuados na pós-graduação em Educação passaram a ter grande influência na formação e na percepção dos aspectos formais, objetivos e subjetivos compreendidos no processo de ensinar e aprender. Os referidos estudos permitiram compreender o quão complexa é a tarefa de ensinar, pois requer muito mais do que conhecer teorias e metodologias que fundamentem a ação pedagógica no ensino superior, de modo que o profissional assumira uma postura reflexiva diante da prática educativa.

Ademais, observamos que a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia que formam professores apresenta, historicamente, desafios a serem vencidos. No entanto, a formação docente que se quer – em direção a uma aprendizagem significativa e reflexiva – implica que o professor formador usufrua de espaço/tempo que lhe possibilite estudar, aprofundar e realizar a interpretação de referenciais teóricos fundamentais à sua prática educativa formadora. Tal prática educativa perpassa a sua experiência, pela sua maneira de ver e compreender o mundo, remetendo-o a conceitos e comportamentos, apropriando-se deles e ressignificando-os individual e/ou coletivamente.

Podemos dizer que “o trabalho do professor formador é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiências, do espaço para passar da ignorância ao conhecimento” (ABDALLA, 2007, p. 94).

De acordo com o supracitado autor, o professor formador, na aprendizagem da docência, utiliza-se da pesquisa, das experiências vividas com os pares e com os profissionais em formação, entre outras alternativas, para atender à complexidade de sua prática educativa.

Nesse sentido, compreende-se que a formação permanente dos professores formadores está essencialmente unida ao contexto do trabalho, pautada em uma organização que apoia a formação continuada do docente que, intencionalmente, apropria-se de conhecimentos necessários para fortalecer e qualificar a prática educativa, atendendo às necessidades que emergem do contexto em que se insere.

A realidade social em que vivemos nos últimos anos é, sem dúvida, impulsionada pela globalização e, diante desse contexto social, as instituições de ensino superior público, concretamente o caso da Universidade Púnguè – Uni-Púnguè, em Moçambique-Manica, enfrentam desafios que exigem reflexão crítica acerca da prática educativa, no sentido da aprendizagem da docência para o atendimento das necessidades formativas do contexto contemporâneo – resultado da função social e da especificidade da atividade docente na formação profissional no ensino superior.

Atualmente, o contexto social requer que se repense a formação de professores e o seu processo de profissionalização, em consonância com as necessidades da prática educativa, configurando-se como importante a questão para investigação no âmbito do ensino superior.

Assim, para compreender a importância dos investimentos na formação do professor formador para o desempenho de suas funções com qualidade, em qualquer trabalho educativo, e de uma atuação exercida com autonomia, em uma perspectiva reflexiva crítica no ambiente profissional, a aprendizagem da docência representa uma necessidade permanente e, em particular, na UniPúnguè/Manica. Tratar da aprendizagem na docência demanda pensar uma instituição onde os professores formadores tenham oportunidades educacionais adequadas para o seu desenvolvimento profissional.

No processo de doutoramento no Brasil, a temática central da pesquisa situa-se no campo da pedagogia universitária, tendo como objeto de estudo a prática educativa de professores

formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia, compreendendo-a em processo de mudança como consequência da aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente, que promove a capacidade reflexiva, crítica e criativa dos professores formadores, respaldada em fundamentos teórico-metodológicos e experiências que possibilitam maior autonomia profissional.

Preocupa-nos, pois, como explica Leite (2003, p. 310), “[...] a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores formadores no Ensino Superior [...]”, no contexto da universidade pública. Especificamente, nesse recorte, o objetivo consiste em analisar como ocorre a aprendizagem da docência em razão da prática educativa de professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè (UP), em Moçambique, no distrito de Manica.

Concebemos a necessidade de aprofundar a investigação no campo de educação no ensino superior, mais singularmente na UniPúnguè/Manica, como estratégia para a melhoria na qualidade da prática educativa dos professores formadores em uma instituição com missão formadora, funções científicas, profissionais e sociais relevantes no cenário africano.

A proposta justifica-se, inclusive, pela importância de pensar a formação continuada dos professores formadores envolvidos com o trabalho de formação no ensino superior, no sentido de qualificar o processo ensino-aprendizagem na universidade pública.

O problema identificado caracteriza-se pelo fato de que os professores formadores de docentes devem ser dotados de uma formação que se conecte com os contextos de aprendizagem da docência, facilitando a formação do pensamento reflexivo crítico dos estudantes em formação.

Olhando para as dimensões da formação, em consonância com as tarefas básicas do professorado, Labaree (2004), sociólogo americano da Universidade de Stanford, ao fazer uma crítica aos processos de formação de professo-

res, afirma que não se produz ensino-aprendizagem valioso se os estudantes em formação inicial não aprenderem o que consideramos vantajoso.

Se os estudantes em formação inicial não desenvolverem as competências/habilidades básicas para a sua atuação profissional, como poderão atender as necessidades do contexto contemporâneo? Por isso, no entendimento do teórico, para que os estudantes em formação desenvolvam tais competências e habilidades básicas inerentes a profissão, os formadores de professores antes precisam ter desenvolvido tais competências no processo de aprendizagem da docência. Para ensinar, os formadores de professores primeiro precisam ter aprendido, desenvolvendo-se profissionalmente em termos de competências ou qualidades profissionais fundamentais, como sistema de compreensão reflexiva crítica para a atuação profissional.

Tendo em vista as aprendizagens docentes, a análise reflexiva crítica proposta auxilia os formadores a compreenderem os seus pontos fortes e fracos com vistas a assumirem a autorregulação dos processos de desenvolvimento profissional docente, compreendendo suas diferentes situações pessoais e emocionais, confiando em sua capacidade de aprender.

Enquanto professores formadores, devemos assumir a responsabilidade acerca dos processos de formação permanente e do desenvolvimento profissional, questionando nossos próprios valores, seus conhecimentos, suas habilidades, suas crenças e suas atitudes, os quais refletem no modo de pensar, sentir e de atuar, não diminuindo a responsabilidade institucional por esses processos.

Aprendizagem da docência dos professores formadores do ensino superior

O ensino superior é considerado uma agência formadora. A partir da ideia que se tem de

processos formativos para a docência, buscamos investigar a aprendizagem da docência de professores formadores, ou seja, como esses formadores se constituem professores do ensino superior.

Nessa perspectiva, para Garcia (1999), entende-se por professor formador das licenciaturas todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas prática de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores no estágio curricular supervisionado.

Essa aprendizagem da docência, entretanto, não ocorre apenas na formação inicial. Isto posto, concebemos a aprendizagem da docência do professor formador como um processo continuado de formação e autoformação envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos e momentos diversificados, e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores ou pelo próprio profissional, individualmente.

Sob essa ótica, é oportuno destacar que, teoricamente, valem para o professor formador as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que a literatura atual vem apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, de modo geral. Quando se pensa que o professor formador integra o modelo educativo, segundo a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência, há contribuições importantes no sentido de delimitação de algumas direções e frentes de investimento para processos formativos desse professor.

Dentre esses pontos, Garcia (1999) sublinha a natureza individual e coletiva como aspecto da aprendizagem profissional da docência. No

ensino superior, reputado como local de aprendizagem profissional, há processos não lineares de aprendizagem da docência dos professores formadores que são meritórios, pois envolvem diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, seja a partir de conhecimento acadêmico científico ou da prática educativa.

Com isso em vista, ressaltamos a relevância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência, de diferentes naturezas, bem como a necessidade de explicitação da base de conhecimentos e a compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência.

Garcia (1999) continua apresentando investimentos para os processos formativos dos formadores de professores, trazendo a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional. Outrossim, elenca a influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para a partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores; a necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente; a importância de uma liderança positiva no ensino superior; o ensino superior considerado como organização em que se aprende a partir de seus participantes; a força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais; a importância de construir culturas escolares colaborativas, a fim de fazer face à complexidade da mudança; a relevância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais.

Além desses investimentos para processos formativos, a participação dos professores formadores deve ser tida como ato de adesão, não compulsório; com isso, as aprendizagens não são “passadas” ou entregues sob a forma de pacotes aos professores, mas são autoiniciadas, apropriadas e deliberadas. Há, portanto,

a necessidade de contar com a adesão dos professores aos programas de desenvolvimento profissional: geralmente, eles engajam-se em tais programas à procura de novos conhecimentos.

Há também novas técnicas, novos tipos de conhecimento, novas tecnologias, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem, mas dada a necessidade de (re)conceptualização do ensino relacionada aos processos de desenvolvimento profissional; a importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional; a premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional; a aceitação de processos de negociação – de processos, de conteúdos, de dinâmicas naturais às comunidades de aprendizagem que envolvem professores e professores formadores.

Os formadores de professores devem estar envolvidos no projeto pedagógico do curso; construir parcerias com escolas e setores da comunidade; trabalhar coletivamente e de forma integrada; elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais; orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pesquisas de iniciação científica; publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem igualmente os formadores de professores mesmo em instituições de ensino superior que não enfatizam a pesquisa acadêmica, que não exigem condução de pesquisa e regularidade de publicação científica.

Para Cochran-Smith (2003), os professores formadores, com formação e atuação baseadas na concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos profissionais que oportunizarão processos formativos sob uma nova visão.

Se, por um lado, os formadores percebem os limites e as dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los mediante adoção de um novo paradigma, por outro, toda a formação e prática pedagógica que lhes proporcionam autonomia e segurança

no desenvolvimento de suas atividades têm base nesse modelo. Essa situação dificulta a adesão integral a uma nova concepção, assim como a operacionalização, de forma pertinente, de seus cursos/disciplinas a partir de uma nova forma de compreender e interferir em processos formativos da docência.

Silva e Tomio (2023, p. 207), discorrendo sobre os programas de formação continuada para professores, aduzem que “para alcançar a contemporaneidade do tempo em que estamos vivendo, os programas devem ser repensados a fim de contemplar a preparação do professor para essa nova realidade”, por exemplo, quanto ao uso das tecnologias digitais. A própria prática educativa desenvolvida nos contextos em que se inserem os professores formadores força a necessidade de rompimento com paradigmas conservadores, impulsionando a busca por outros referenciais no processo de desenvolvimento profissional.

Conforme Cochran-Smith (2003), para a aprendizagem da docência, os pontos arrolados podem ser resumidos em base de conhecimento, estratégias formativas, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa. A atitude investigativa é considerada uma ferramenta promissora de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores formadores.

Aliás, Cochran-Smith (2003) complementa apresentando as seguintes premissas para a aprendizagem docente: a importância de uma base de conhecimento sólido e flexível, imprescindível para que o professor formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o professor em formação nos cursos de licenciatura a “aprender a ensinar” de diferentes formas, para vários tipos de clientelas e contextos. Portanto, a base de conhecimento é necessária para a inserção dos professores formadores em situações de ensino-aprendizagem em diferentes realidades e contextos reais.

Por si só, a prática não oferta conteúdo específico de forma satisfatória, nem oferece de forma sistematizada e articulada a base de

conhecimento de que o professor formador necessita para a fundamentação de sua prática educativa (a qual todo formador deverá conhecer), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para isso, Cochran-Smith (2003) propõe investimentos fundamentados no seguinte elemento: conhecimento do conteúdo específico, compreendido como eixo articulador da base de saberes para a aprendizagem da docência e para a promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, ensejando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização.

Continua Cochran-Smith (2003) ratificando, como base para a aprendizagem docente, o conhecimento dos contextos formativos escolares, de como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.) e o conhecimento de processos de aprendizagem na docência, de forma a promovê-los adequadamente em diferentes contextos.

Isso implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores/futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, a fim de serem evitadas distorções e/ou simplificações indevidas quando as transportamos para a sala de aula, a exemplo do trabalho exclusivo com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, a exploração equivocada dos erros, contribuições e concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentada.

Outro elemento que podemos elencar é a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo (único tipo de conhecimento do

qual o professor formador é realmente protagonista), que abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem na docência, assim como o conhecimento sobre a prática profissional e o eixo de processos formativos.

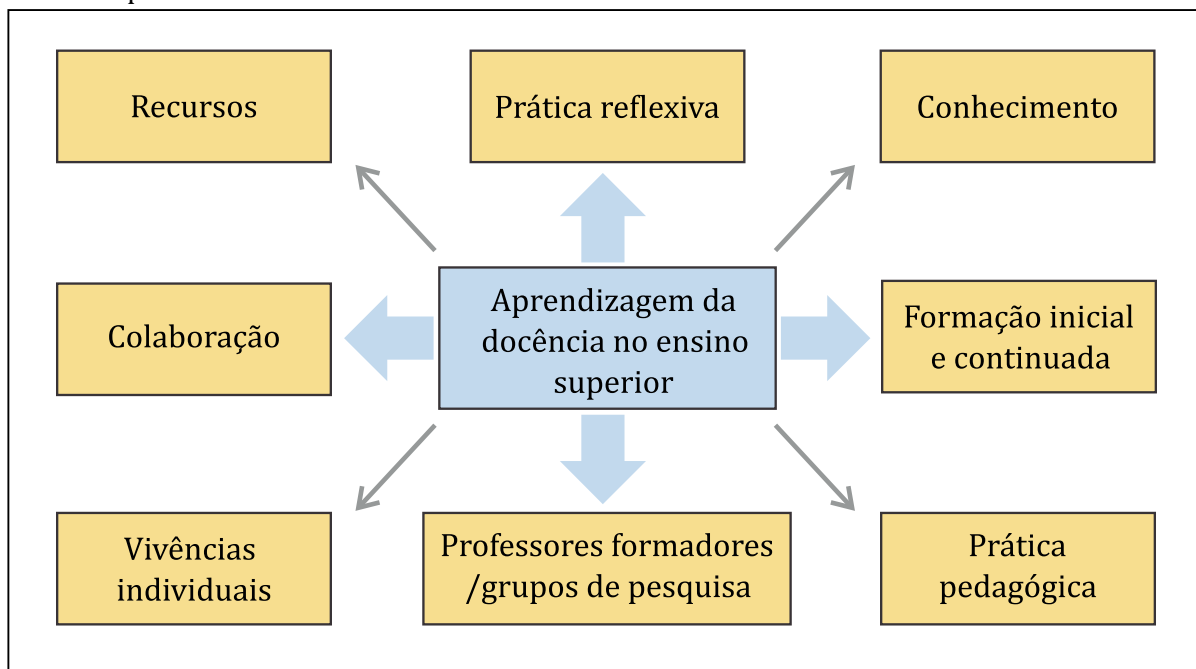
Shulman (1996) designa a aprendizagem da docência ancorada em casos na formação de professores formadores como uma resposta a dois problemas centrais: aprendizagem pela experiência e construção de pontes entre teoria e prática. Para ele, a exigência de que os professores/futuros professores devem refletir sobre sua própria prática é correta e penosamente exigente. A utilização de casos de ensino como uma unidade de análise reflexiva ajudaria na organização do processo de reflexão, na perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas instituições.

Desse modo, podemos vislumbrar na Figura 1 os componentes que evidenciam a aprendizagem da docência no processo formativo, os quais estão associados a uma atividade com múltiplas dimensões ou abrangências, na qual estão presentes diversos elementos que contribuem para uma prática educativa na formação inicial e continuada de professores formadores.

Não se pode negar que falar da aprendizagem da docência no ensino superior dos professores formadores no processo de desenvolvimento profissional docente tem conexão com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista as exigências sociais atuais da profissão.

Nessa direção, o primeiro ponto a se pensar são as pessoas que estão no processo, as suas vivências individuais e como elas constituem alicerces para atividades comunitárias, na escola; as vivências colaborativas; e, evidentemente, os recursos-chave para que a soma de todos esses elementos oportunize um aprendizado com significados reais para essas pessoas, sendo estudantes, professores ou professores formadores.

Figura 1 – Componentes para uma aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior



Fonte: elaborada pelos autores, com base em Shulman (1996).

Logo, o conhecimento não pode ser analisado de forma descomprometida, como mera reprodução ou simples apropriação de ideias. Nesse sentido, as instituições educacionais de ensino superior organizam-se para validar estratégias que contemplem a formação global do estudante no processo ensino-aprendizagem da docência.

Por cúmulo, a garantia de aprendizagem na docência abrange as habilidades e os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos estudantes em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa científica parte de abordagem qualitativa do tipo narrativa, com suporte no método (auto)biográfico. Nesse âmbito, a pesquisa promoveu a ampliação de conhecimentos acerca do objeto de estudo – não restrito aos

pesquisadores, alcançando também os interlocutores –, visto que para a produção de dados da pesquisa utilizamos a entrevista narrativa e, como método, o autobiográfico. Destarte, os dispositivos narrativos proporcionam a autoformação, alicerçado nos processos reflexivos oportunizados, além de possibilitar a compreensão da problemática, conforme detalharemos a seguir.

Segundo Delory-Momberger (2006), graças à capacidade que têm os indivíduos de se situarem entre o presente, o passado e o futuro, o método autobiográfico oportuniza a autoformação, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos – neste caso, relacionados à aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional docente.

Por sua vez, Passeggi (2006), entendendo a “reflexividade do método autobiográfico” como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas, defende a importância de ouvir para melhor compreender os sentidos que os envolvidos atribuem ao que vivem nas instituições de ensino.

Nesse sentido, é consenso entre vários autores que as histórias de vida vêm geran-

do um amplo espaço para a concretude da abordagem teórica e metodológica, atravessando métodos e metodologias no campo da pesquisa, estendendo-se a muitas áreas do conhecimento.

Corroborando essas discussões, Souza (2006, p. 139) acrescenta que

As variadas tipificações ou classificações no uso do método autobiográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeito históricos, socio-culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Assim, as reflexões acerca do método (auto)biográfico desvelam as potencialidades da pessoa ao longo da vida, as articulações e os valores que orientaram suas escolhas nos diversos percursos – seja pessoal ou profissional –, analisadas em termos de aprendizagens.

Para Nóvoa (2000), a abordagem do método (auto)biográfico é resultado da necessidade de um novo paradigma de conhecimentos científicos visando a resgatar a participação dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, assim como valorizar a abordagem qualitativa diante da quantitativa, possibilitando a vivência em relação ao instituído. Nessa lógica, vai-se configurando progressivamente o reconhecimento da autonomia do sujeito como autor/ator de sua própria história.

A pesquisa qualitativa do tipo pesquisa narrativa, segundo Oliveira (2010, p. 37), consiste em um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

O campo de investigação foi a Universidade Púnguè – UniPúnguè, *Campus* de Manica, em Moçambique, que oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo interlocutores quatro professores formadores que atuam no referido

curso, identificados com termos ou expressões de lugares de Moçambique. Adotamos como critério de seleção dos sujeitos desta investigação ser professor efetivo com, no mínimo, três anos de experiência na docência no ensino superior na formação de professores.

A fim de caracterizar os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos formadores de professores do Curso de Pedagogia na UniPúnguè/Manica, utilizamos como dispositivo para a produção de dados empíricos a entrevista narrativa. Esse dispositivo permitiu ao narrador contar como ocorreu o seu desenvolvimento profissional quanto à aprendizagem da profissão da docência ao longo da sua trajetória de vida, e sua inserção no contexto do ensino superior. Deveras, a “[...] ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 93).

Os dados produzidos pela entrevista narrativa foram organizados e analisados com base na análise interpretativa-compreensiva, conforme sugerido por Souza (2014, p. 122), que se configurou por meio da [...] “ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”.

Souza (2014) sugere que haja, na utilização da análise interpretativa-compreensiva, três fases fundamentais: a pré-análise, que consiste na leitura cruzada das narrativas, a partir da construção do perfil do grupo pesquisado, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação; a fase em que os dados são organizados por meio de leituras, com a definição das categorias ou Unidades de Análise Temática (UAT) ou Unidades Descritivas (UD); e a terceira fase, quando ocorre o processo de análise propriamente dito, com as interferências e interpretação de forma reflexiva e crítica.

Neste recorte, apresentamos a unidade de análise temática “aprendizagem da docência: por razões da prática educativa”.

Aprendizagem da docência em razão da prática educativa

Visando a atender ao objetivo proposto nesta investigação, discorreremos sobre a

aprendizagem da docência em razão da prática educativa, com base nos dados produzidos nas entrevistas narrativas. Sobre essa questão, expressamos as participações dos interlocutores no Quadro 1.

Quadro 1 – Narrativas sobre aprendizagem da docência: por razões da prática educativa

Uma verdade muito crua é que eu na minha formação contínua aprendi conteúdos valiosos na prática educativa e esses conteúdos valiosos não são muitos aplicados no nosso dia a dia e na nossa realidade moçambicana e fiquei com a sensação de que estamos há 100 anos atrás comparativamente com a ciência que nós aprendemos. Então o que penso sobre o que eu aprendi com o que eu ainda encontro na realidade, criamos uma metodologia, um trabalho em que eu pudesse desenvolver tanto no Brasil como também esse trabalho fosse efetivado em Moçambique para que eu não perdesse a mesma lógica do conhecimento científico. E quando voltei nos primeiros anos consegui fazer graduar, eu digo graduar dois estudantes nesta área com os mesmos conhecimentos que eu aprendi no meu mestrado. [...]. Tenho agora de voltar a revitalizar o aspecto científico que eu aprendi e que faça com que contribua para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local. A partir desse exemplo, eu dou a química orgânica e tivemos vários aspectos importantes: o processo de fermentação. Então nós produzíamos álcool, no período da pandemia, nós pensamos: que tal produzir álcool amoniacal a partir de casca de banana para poder higienizar a nossa instituição e esse foi um projeto que começamos com um estudante e até hoje é um projeto institucional, perspectiva de reflexão adotada. (Professor Nhunguè).

Houve cursos de aperfeiçoamento, sim, nesses cursos, na verdade eu fui para lá [Estados Unidos] nessa pós-graduação estudar o que tinha a ver exatamente com instituições [das] Américas e aprender a cultura Americana mas também no fim do programa criar espaços e trocas de experiência onde debatemos o ensino da língua inglesa exatamente com outros professores, e quando começamos com a formação éramos professores de vários pontos do mundo. Mas depois no fim eles chamaram professores dos EUA, onde nós tínhamos discutido exatamente o ensino como tal da língua inglesa, e isso aprofundou como tal em termos do ensino da língua inglesa, na prática educativa, na metodologias, na técnicas e tudo mais como garantia de facilitar a aprendizagem para o estudante. [...] Agora para mim, comparando com os outros colegas que na verdade só fizeram a sua licenciatura e depois da licenciatura começaram a dar aulas no ensino superior, vejo eles como uma pessoa que não tem base, estou a dizer isso porque não passaram do ensino primário, [...], até mesmo quando estão na sala de aula eles não têm como dar exemplos concretos, pois não estiveram na sala de aula nas escolas primárias e secundárias, não têm exemplos concretos. Eu acabo levando vantagem porque tenho exemplos de todos os níveis da escola primária, secundária. Então eu digo que seria mais valia se o docente tivesse uma formação inicial que iria lhe ajudar no momento em que ele estará na sala de aula, e mesmo quando é para supervisionar é difícil. Você ter apenas um bom supervisor

baseado em só naquilo que você teve no ensino superior e começou a dar aulas sem ter exemplos concretos, sem ter vivido esses exemplos, sem ter passado no ensino primário. (Professor Mbizy).

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento da prática educativa têm sido muito interessante porque principalmente a nossa Faculdade de Educação, não sei se é porque são Ciências Humanas e temos Psicologia, pessoas formadas em Psicologia, Pedagogia, então essa facilidade de harmonizarmos aquilo que nós fazemos e com esse processo de harmonização aprendemos com os outros, de vez em quando nós fazemos os planos analíticos por exemplo, temos espaços de troca, por exemplo, alguém fez um plano e estamos a dar as mesmas cadeiras, eu dou em algumas turmas e outro dá em outras turmas então visitamos o plano um do outro e ver o que o outro de fato está a dar, as vezes até usamos o mesmo plano independentemente estarmos em turmas diferentes mas o plano pode ser o mesmo, só a maneira da abordagem que é diferente, o momento, dependendo das experiências que cada um tem, pode dar alguns elementos como contribuição e estamos tendo de facto alguma interação, aprendemos em relação a esta situação. Já tivemos uma situação pessoalmente com o professor Rogerio: uma vez, ele estava com uma cadeira e havia uma componente muito específica ligada a Psicologia, e ele, como não é da área de Psicologia, pediu para que eu de fato fosse dar só aquela componente que estava ligada à área de Psicologia, então esta é uma aprendizagem e nós vamos desenvolvendo as nossas competências, capacidades, habilidades com esta interação, dentro da prática educativa. [...] A prática educativa nos tempos atuais é um grande desafio, na medida em que existem vários fatores que estão por detrás para execução com eficácia [da] nossa missão como formadores no Ensino Superior. Nestes meus 12 [e] poucos anos de Docência no Ensino Superior, concretamente na Universidade, tenho deparado com muitas experiências, algumas delas positivas e outras negativas. De salientar que esta nobre missão de ser formador, apesar dos desafios, que são enormes, tem trazido para mim grandes lições e grandes aprendizagens que me ajudam a desenvolver a minha profissão com eficácia. Contudo, tenho exercido um bom papel na sociedade e no desenvolvimento da Profissão. [...] Na minha prática educativa como docente no ensino Superior, tenho deparado com algumas dificuldades e alguns desafios que são superadas usando a minha experiência como docente neste nível, e algumas delas tenho recorrido a algumas bibliografias onde posso consultar algumas técnicas ou práticas científicas que em algum momento surtem efeitos positivos. Na prática educativa é necessário recorrer de algumas teorias educativas uma vez que existem vários autores que retratam algumas formas de como encarar e como resolver algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. (Professor Cabeça de Velho).

As interações com colegas do curso promoveram grandes aprendizagens para minha docência, pois, não só discutíamos aspectos ligados à formação como também os da vida profissional. As aprendizagens da docência vivenciadas nos processos formativos continuados oferecidos pela instituição no espaço de actuação profissional, foi na cadeira de Didáctica do Ensino Superior, onde aprendi como docente como elaborar as aulas para

o nível superior. As aprendizagens adquiridas e a relação com a prática educativa são várias, e estão estreitamente ligadas com o meu dia a dia como docente (elaboração de artigos científicos, módulos, poster, entre outros instrumentos de ensino). [...] para actuação na docência do ensino superior, sou da opinião de aprofundar também a componente tecnológica, porque com o mundo/era digital que vivemos há que olhar também essa parte, prova disso foi a eclosão da COVID-19 que obrigou os docentes a trabalharem como nunca haviam experimentado. [...] Eu entendo que o meu percurso académico de aprendizagem neste caso é que na verdade encontra o que Paulo Freire diz “ninguém educa a ninguém, os homens se educam entre si”. Enquanto eu estou a educar ao mesmo tempo eu estou aprendendo. Por que digo isto? Me socorro neste grande pedagogo, a partir do momento que eu estou a ensinar, não estou a ensinar tábulas rasas os estudantes por sua vez trazem consigo algo que a partir do momento que o docente está a ensinar, ele também vai aprendendo. Veja só que durante a docência eu posso implementar uma metodologia e ao mesmo tempo, durante o percurso do meu processo de ensino-aprendizagem, acabo percebendo que a metodologia que eu estou a usar não é adequada para a classe A ou B, conseqüentemente, eu serei obrigado a ter que adotar uma outra metodologia que possa se adequar à classe Z ou Y, isto eu aprendi alguma coisa, aprendi a mudar a forma de dar aula, aprendi a ser criativo e aprendi também a usar métodos ativos e participativos para a docência.

Então a actividade prática é onde eu estava dizendo a frase de Paulo Freire “ninguém educa a ninguém, os homens se educam entre si”, então eu estou a educar, mas ao mesmo tempo estou aprendendo. É onde eu encontro a minha aprendizagem que vai culminar com a actividade prática, a partir do momento que eu trago algumas reflexões dos alunos, porque ensinar no ensino superior é trazer uma abordagem reflexiva que vai permitir que o docente universitário mantém com os estudantes cria uma aprendizagem colaborativa para os dois, um momento reflexivo sobre uma realidade que está sendo tratada nos conteúdos programáticos, mas que vai conduzir os dois ao debate, digamos, ativo e participativo. (Professor Mambo).

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nas narrativas dos interlocutores Nhunguè e Mbizy, percebemos claramente que a aprendizagem da docência dos professores formadores do Curso de Pedagogia da UniPúnguè/Manica tem por base a formação continuada oportunizada no exterior. No caso desses interlocutores, no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA), respectivamente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional e mestrado acadêmico, respectivamente).

Em Moçambique, as instituições de ensino superior (IES) não ofertam a pós-graduação *stricto sensu* para a formação do quadro docente do próprio nível educacional, por ser

prioridade dos entes públicos o processo de estruturação da graduação nas universidades do País a fim de reforçar a formação de profissionais para o ensino básico. Conseqüentemente, quando os profissionais retornam dos cursos *stricto sensu* realizados no exterior, reforçam os cursos de graduação, com vistas ao cumprimento do propósito da reforma do ensino superior moçambicano, ocorrida em 2019, tendo a UniPúnguè a missão de formação de técnicos superiores com qualidade, de modo que contribuam de forma criativa para o desenvolvimento econômico e sociocultural sustentável do País (MOÇAMBIQUE, 2019).

A ausência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no próprio País para a formação de professores formadores do ensino superior traz consequências para a instituição pública quanto à formação de seus quadros, em uma perspectiva imediatista, pois, como ressalta o professor Nhunguè, embora sejam valiosos os conteúdos, poucas vezes os usa em sua prática educativa no contexto moçambicano, em razão de não atenderem àquela realidade, que caracterizei como atrasada em relação aos países em que realizou a pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, podemos inferir que os professores precisam descobrir a necessidade de mudança da prática educativa desenvolvida no contexto em que atuam, despertando para uma “[...] ruptura com o existente diante da possibilidade do novo” (MASETTO, 2018, p. 21).

Quando retornam para a sua instituição, os professores têm como responsabilidade ética contribuir para mudanças nas práticas educativas, mobilizando os conhecimentos produzidos e os seus pares para o trabalho em equipe em direção às novas proposições curriculares. Embora certa resistência seja natural e esperada, não pode sobrepor-se à intencionalidade do profissional disposto a compartilhar suas ideias, o qual se apresenta como âncora para a mudança, conforme propõe o supracitado teórico.

Na acepção de Garcia (1999), é patente a necessidade de criação de espaços para a partilha dos conhecimentos com vistas à transformação da realidade existente. Outro aspecto que pode ser pensado a partir dessa narrativa é a carência do surgimento de lideranças capazes de fomentar essa transformação, construindo culturas colaborativas no contexto em que atuam.

Se não há mudanças em função da aprendizagem da docência, não se faculta a construção de pontes entre a teoria e a prática como resultado dos investimentos nos processos formativos, como atesta Shulman (1996).

Quando voltou para a instituição após o período de afastamento para a formação conti-

nuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, Nhunguè trouxe consigo conhecimentos científicos que foram mobilizados na formação de outros profissionais nos cursos de graduação, mas restringiu o alcance apenas a dois estudantes – como testemunhou em sua narrativa, que conseguiu “[...] graduar dois estudantes nesta área com os mesmos conhecimentos que eu aprendi no meu mestrado”.

Depreende-se de sua afirmativa que há ausência de um processo reflexivo-crítico: sendo a realidade muito mais rica que a teoria, os conhecimentos servem de fundamento para a ação docente, devendo ser ressignificados de acordo com as realidades existentes nos contextos em que se insere o profissional.

A capacidade de reflexão crítica - que, segundo recomendação de Garcia (1999), deve adotada pelos professores como fonte de aprendizagem da profissão - parece-nos tênue na prática do professor Nhunguè, malgrado o professor demonstre consciência da necessidade de voltar a revitalizar o aspecto científico que aprendeu na formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local, investindo na pesquisa.

Conforme Isaia (2011, p. 1), a aprendizagem da docência como processo articulado à organização da atividade de ensino é gerada pelas necessidades do professor formador e mobilizador de suas ações. Essa compreensão fundamenta-se na concepção de que as ações se desencadeiam por motivos e necessidades que se constituem na relação ativa do indivíduo com o objeto da atividade – nesse caso, a docência no ensino superior.

Diante disso, nessa abordagem, a intencionalidade de resolver necessidades e desafios como característica considerável do processo de aprendizagem da docência não foi demonstrada na narrativa do professor Nhunguè, além de uma premissa relevante apontada por Cochran-Smith (2003) quanto à flexibilidade do conhecimento e do profissional para atender a clientelas e contextos diversos, com raciocínios pedagógicos ricos e flexíveis.

No relato do professor Mbizy, ele mostra que a aprendizagem da docência nos cursos de pós-graduação oportunizou trocas de experiência, debates no ensino de língua inglesa com outros profissionais de vários pontos do mundo, nos EUA, ajudando-o sobremaneira em sua prática educativa, nas metodologias e nas técnicas, entre outros aspectos, a fim de facilitar a aprendizagem para o estudante. Isso evidencia a aprendizagem da docência com os pares em comunidades de aprendizagem, um elemento inescusável para o desenvolvimento profissional, de acordo com Cochran-Smith (2003).

Outro dado observado na narrativa desse interlocutor, relativo à aprendizagem da docência para a condição de professor formador, é a experiência de ser, por muito tempo, professor do ensino básico para só depois passar à formação de professores. Ele acredita que essa experiência lhe confere vantagem em relação aos professores que apenas completaram a graduação e ingressaram na formação de professores sem passar pelo magistério básico.

Coadunando essa ideia, Shulman (1999) patenteia a relevância das vivências individuais para a aprendizagem da docência, pois a experiência no ensino básico em Moçambique propicia um conhecimento da realidade educacional para a qual formam-se professores.

A partir do exposto pelo interlocutor, constatamos que a aprendizagem da docência em razão da prática educativa acontece no âmbito da troca de experiências, de debates em língua inglesa com os colegas e no uso das metodologias e técnicas de ensino.

Nos estudos de Isaias (2011), compreendemos que não é possível uma generalização sobre a aprendizagem docente, mas o entendimento da existência de formas diversas de expressão, a partir do contexto e das experiências de cada docente, de suas trajetórias de formação e das atividades formativas para a qual se direciona. À vista disso, a constituição do conhecimento pedagógico profissional

é orientada pela própria prática educativa, porquanto implica a capacidade do professor para transformar e adequar o conhecimento científico ao ensino.

Na concepção de Morosini (2001), a docência universitária exige a integração de saberes complementares e habilidades. Portanto, o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização profissional e identitária dos professores.

Sendo assim, a identidade do professor formador é também profissional, ou seja, a aprendizagem da docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática educativa e social. A partir de tal característica, tendo como referência os dados analisados, recorremos a Isaia (2006) para compreender que na aprendizagem da docência ocorre o processo de apropriação e produção de conhecimentos e fazeres específicos do magistério, vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e respectivos domínios, como verificamos nas narrativas dos interlocutores.

Os professores Cabeça de Velho e Mambo apresentam certa concordância em suas falas quanto à aprendizagem da docência em razão da prática educativa, ao narrarem que têm sido interessantes a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da prática educativa na Faculdade de Educação nas Ciências Humanas, espaço em que há trocas importantes entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia, por meio do processo de harmonização do grupo de disciplinas; pelas interações com colegas de curso, as quais promovem grandes aprendizagens; pela experiência e de troca dos planos de aula de cada um e pelas aprendizagens vivenciadas nos processos formativos continuados, oferecidos pela instituição na cadeira de Didática. As narrativas desses interlocutores reforçam a ideia de aprendizagem da docência nos espaços colaborativos institucionais, construindo culturas colaborativas, como proposto por Garcia (1999).

Compreendemos, ainda, pelas narrativas desses professores, que no processo de aprendizagem da docência há o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades necessárias à prática educativa – assumido como um desafio por Mambo –, como a produção científica e de materiais de ensino, por exemplo.

Continuando, o professor Mambo trata da aprendizagem para o uso das tecnologias digitais, assim como de métodos ativos e participativos em sala de aula. Essa exigência da prática educativa quanto ao uso das tecnologias digitais fez-se presente durante a pandemia de Covid-19 em todo o mundo, quando foram suspensas as aulas presenciais e a mediação pedagógica ocorreu com o uso desses recursos e plataformas.

Para Masetto (2018, p. 21), esse *start* no uso de tecnologias digitais pode concorrer para “[...] um novo modo de tratar o conhecimento e pode reformular na universidade os princípios epistemológicos [...]”. Por sinal, a relação com o conhecimento pode ser alterada a partir do acesso e uso das tecnologias digitais por professores e por estudantes.

Corroborando Libâneo (2004) como teórico do campo da didática e da formação de professores, aproxima-se dessa compreensão da aprendizagem da docência a proposição de que os professores devem aprender a profissão na perspectiva de promover a aprendizagem dos estudantes, a qual constitui o principal objetivo docente; nessa perspectiva, é fato que os professores formadores devem saber utilizar as tecnologias para ensinarem os seus alunos a fazer uso delas no processo de aprendizagem.

A partir dessa ideia de Libâneo (2004), o professor Cabeça de Velho sinaliza que no desenvolvimento da prática educativa como docente no ensino superior tem se deparado com algumas dificuldades e alguns desafios que foram superados com os saberes da experiência ou recorrendo a uma base teórica capaz de fundamentar a tomada de decisão, almejando

à solução dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem.

Apresentando outras formas de aprendizagem da docência, o professor Mambo expõe que aprende enquanto desenvolve a sua prática no dia a dia como professor formador, nas trocas com os estudantes, em processo de formação inicial, quando são oportunizados momentos reflexivos nos diálogos construídos ao longo da disciplina.

Essa narrativa vai ao encontro do posicionamento de Freire (2005), quando propõe uma forte valorização do diálogo enquanto instrumento meritório na constituição dos sujeitos, como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir sobre a ação. Para compreender essa prática educativa dialógica, acrescenta que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas [...]. (FREIRE, 2005, p. 91).

Em síntese, o diálogo possibilita a produção de saberes e, portanto, a aprendizagem da docência em razão da prática educativa, com o intuito de profissionalizar e desenvolver o professor formador nos contextos em que se insere.

Considerações finais

Para a aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores, a formação continuada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresenta-se como elemento presente nas narrativas dos docentes Curso de Pedagogia da UniPúnguè/Manica, em Moçambique.

Porém, não é o único, pois nas narrativas os interlocutores da pesquisa evidenciaram que a aprendizagem da docência em razão da prática educativa ocorre com base na troca de experiências e de conhecimentos entre os pares

em comunidades de aprendizagem. Outro aspecto considerável para o professor formador do ensino superior, no tocante à aprendizagem da docência, é a experiência no ensino básico, possibilitando ao profissional um conhecimento da realidade para a qual forma professores.

O próprio contexto em que se insere, aliado às experiências individuais e coletivas dos profissionais, são aspectos meritórios para a aprendizagem da docência que corrobora a produção de saberes experienciais, como a apropriação e produção do conhecimento pedagógico assentado nas trocas entre profissionais de áreas afins da Pedagogia – por exemplo, nos espaços colaborativos institucionais. Sendo assim, atina-se que a construção de culturas colaborativas fortalece a aprendizagem da docência nos contextos institucionais.

Para a aprendizagem da docência, concebemos a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática educativa no ensino superior no interior das próprias instituições, com base nos cursos ofertados. Um exemplo é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias digitais no processo formativo acadêmico no período da pandemia, em face do isolamento social. Ademais, para o atendimento da prática educativa, há a apropriação do conhecimento para uso das metodologias ativas, atendendo ao perfil profissional a ser formado para o contexto contemporâneo.

No dia a dia de sala de aula, manifesta-se a aprendizagem da docência nas trocas com os estudantes, nos espaços de reflexão crítica, nos diálogos construídos, ensejando o desenvolvimento profissional do professor formador. A própria complexidade do campo e do fenômeno educacional impõe ao professor formador do ensino superior a necessidade de uma formação ampla, que vai sendo produzida na formação continuada, mas também nas interações diversas e no enfrentamento aos desafios que surgem no desenvolvimento da prática educativa em Moçambique, sendo oportuno destacar

a ausência de investimentos na pesquisa, de acordo com as narrativas analisadas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2007.
- COCHRAN-SMITH, M. Learning, and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, p. 5-28, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-370, maio/ago. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.
- ISAIA, S. M. A. **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 2, p. 187-200.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GAS-KELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 90-113.
- LABAREE, D. F. **The Trouble with Ed. Schools**. London: Yale University, 2004.
- LEITE, D. B. C. Pedagogia Universitária. In: MOROSINE, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1, p. 310.
- LIBÂNEO, J. C. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria das atividades. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.
- MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade. Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.
- MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 4/2019**. Boletim da República – III. Série Número 30, 2019.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e o desafio

da realidade nacional. In: MOROSINI, M. S. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 11-20.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, S. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (eds.). **The case for education: contemporary approaches for using case methods**.

Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, A. T. da; TOMIO, D. Práticas inovadoras de formação continuada docente e o lugar das tecnologias. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 203-222, jan. 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

Recebido em: 13/03/2023
Aprovado em: 06/07/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ITINERÁRIOS DE PESQUISAS COM PROFESSORES INICIANTES

*Klinger Ciríaco**

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

RESUMO

Analiso neste texto o itinerário de três estudos que tiveram, no cerne dos seus objetivos, a preocupação em compreender processos de iniciação profissional em diferentes níveis da educação. O objetivo aqui é desvelar condicionantes e racionalidades emergentes das dificuldades para o ingresso na carreira e permanência na docência. Os trabalhos analisados foram desenvolvidos a partir de reflexões e ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O enquadramento teórico abarca questões do campo da formação inicial, bem como problemas e perspectivas do professor iniciante. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que adotamos questionários, narrativas escritas e a entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a fase de indução dos professores precisa ser encarada como um projeto coletivo, no sentido de que o jovem docente necessita ter o apoio tanto da escola quanto de seus colegas mais experientes para “sobreviver” ao início de sua atividade.

Palavras-chave: formação de professores; início da carreira; desafios da docência; pesquisas com professores iniciantes.

ABSTRACT

RESEARCH ITINERARIES WITH BEGINNING TEACHERS

In this text, I analyze the itinerary of three studies that had, at the core of their objectives, the concern to understand processes of professional initiation at different levels of education. The aim is to reveal conditions and rationales emerging from difficulties in entering a career and remaining in teaching. The objective is to reveal conditions and rationales arising from the difficulties of entering the career and remaining in the teaching career. The works analyzed were developed from reflections and actions of the Study and Research Group on Beginning of Teaching and Mathematics Teaching (GEPIDEM/CNPq) linked to the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in Brazil. The theoretical framework covers issues from the field of initial training, problems

* Doutor em Educação (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS)). Líder do “MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq). São Carlos-SP, Brasil. E-mail: klinger.ciriaco@ufscar.br

and perspectives of the first years of the career. The methodology used was qualitative research, of a descriptive-analytical type, in which questionnaires, written narratives, as well as semi-structured interviews were adopted. The results indicate that the teachers' induction phase needs to be seen as a collective project, in the sense that the young teacher needs to have the support of both the school and his more experienced colleagues to "survive" the beginning of his professional activity.

Keywords: teacher training; early career; teaching challenges; surveys with beginning teachers.

RESUMEN

ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN CON MAESTROS PRINCIPIANTES

En este texto analizo el itinerario de tres estudios que tuvieron, en el centro de sus objetivos, la preocupación por comprender los procesos de iniciación profesional en los diferentes niveles de la educación. El objetivo aquí es revelar las condiciones y razones que surgen de las dificultades para ingresar a la carrera y permanecer en la docencia. Los trabajos analizados fueron desarrollados a partir de reflexiones y acciones del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Inicio de la Enseñanza y Enseñanza de las Matemáticas (GEPIDEM/CNPq) vinculado a la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). El marco teórico abarca temas del campo de la formación inicial, problemas y perspectivas de los primeros años de la carrera. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa, de carácter descriptivo-analítico, en la que se adoptaron cuestionarios, narraciones escritas, así como entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que la fase de inducción de los docentes debe ser vista como un proyecto colectivo, en el sentido de que el joven docente necesita contar con el apoyo tanto de la escuela como de sus colegas más experimentados para "sobrevivir" al inicio de su actividad profesional.

Palabras clave: formación docente; inicio de la carrera; desafíos de la enseñanza; encuestas con profesores principiantes.

Introdução¹

As reflexões apresentadas neste texto têm como objetivo levar o leitor à compreensão da temática de três pesquisas realizadas no contexto da formação docente, na perspectiva de desvelar condicionantes e racionalidades emergentes das dificuldades de recém-formados e professores tanto para ingressar

na carreira quanto para permanência na profissão.

O interesse pelo campo de estudos decorreu da participação efetiva no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período em que fui professor formador nesta instituição. Os trabalhos aqui compartilhados são fruto de investigações orientadas por mim e que, de certa forma, foram desenvolvidas no espaço-tempo do GEPIDEM. No contexto desses

¹ Os procedimentos éticos durante a realização das pesquisas que deram origem ao texto apresentado respeitam os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e os dados apresentados foram aprovados, pela Plataforma Brasil, a partir do projeto *Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática em início de carreira: a aprendizagem colaborativa da docência* – CAAE: N. 27854114.2.0000.0021.

estudos, foram aprofundadas reflexões sobre referenciais teórico-metodológicos da pesquisa com professores iniciantes e verificou-se que esse período da vida docente pode ser considerado decisivo para o desenvolvimento profissional.

A experiência no grupo de estudos despertou a necessidade de compreender como o docente em início de carreira lida com as dificuldades e quais medidas de superação para “sobreviver” ao processo inicial a partir das “descobertas” em sua profissão. A pesquisa com professores iniciantes é um campo que deveria ser melhor explorado, pois atualmente ocorre um avanço crescente na necessidade da formação de professores para atender à demanda advinda da democratização do acesso à educação.

Assim, a primeira pesquisa que será apresentada teve o intuito de apontar alguns dos principais conflitos vivenciados no início da docência. Para tanto, intentou-se caracterizar a entrada na carreira quando do momento de busca pela inserção no mercado de trabalho a partir de dados produzidos com um grupo de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campus Naviraí). No campo dessa experiência, algumas questões fizeram-se relevantes para o gerenciamento e percurso investigativo, a saber:

- Como esses jovens professores estão iniciando na carreira?
- Como lidam com a fase de transição do estado de estudante para o de professor?
- Quais são as principais características que marcam essa fase da profissão?
- Enfim, que contribuições a formação inicial traz para perspectivas de atuação no campo de atuação do docente iniciante?

O segundo estudo é de tipo exploratório e foi realizado na perspectiva de identificar o papel da escola no processo formativo de professoras iniciantes na Educação Infantil. O contexto de produção de dados refere-se

a dois Centros Integrados de atendimento à infância da rede municipal de educação de Naviraí-MS. Empregaram-se entrevistas semiestruturadas com as docentes e as respectivas coordenadoras, no sentido tentar compreender o papel da instituição na inserção profissional, o que resultou num diagnóstico sobre os principais desafios subjacentes ao ingresso no campo da docência e a acolhida do professor na escola.

A terceira e última pesquisa teve como participantes professores que atuavam em diferentes níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Os instrumentos centrais de coleta de informações pertinentes aos objetivos do trabalho foram narrativas escritas obtidas a partir de diários reflexivos e narrativas orais com base em sessões de entrevistas. Com o desenvolvimento desse trabalho, caracterizaram-se os desafios da iniciação à docência em níveis de atuação distintos.

De modo comum, a partir dessas pesquisas, podemos entender o início da docência como sendo um processo de construção de saberes práticos da profissão, momento em que o professor verifica que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86).

A exploração da discussão acadêmica da pesquisa com e sobre professores iniciantes poderá subsidiar alternativas de práticas de formação e de intervenção em contextos específicos na perspectiva de sanar as necessidades formativas, bem como servir para levantar indicadores de atuação na sala de aula que oportunizem processos de aprendizagem da docência, ao mesmo tempo em que tal problematização também contribui para atender as novas demandas impostas pela realidade do processo educativo na sociedade do conhecimento. Logo, esta é a problemática anunciada como foco da discussão apresentada neste artigo: a pesquisa acerca do início da docência.

Formação de professores e saberes docentes

Nos últimos anos, a formação docente vem se constituindo com um campo rico e promissor a ser explorado, demonstrando-se assim como um terreno fértil para a pesquisa em plena expansão. Neste cenário, Pimenta (1999), ao tratar da questão dos saberes na formação dos professores, faz referência à construção da identidade como sendo um elemento constitutivo de práticas pedagógicas que revelam contribuições dos cursos de licenciatura para o perfil profissional dos professores. Segundo a autora, essa identidade se constrói a partir das experiências adquiridas ainda na fase de formação inicial, com atividades significativas, sem deixar de levar em consideração a cultura dos estudantes.

No caso do curso de Pedagogia, as contribuições da formação poderão relacionar-se a: 1) fomentar reflexões sobre o lugar da prática docente em projetos de ensino, pesquisa e extensão, os quais tomam a docência como objetivo de apreciação; 2) programas que envolvam o desenvolvimento pré-profissional, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e 3) ações curriculares no âmbito da prática de ensino em disciplinas que compõem a Matriz Curricular, ligadas a conteúdos e metodologias específicas.

Seguindo esse pensamento, a mobilização dos saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Em uma leitura interpretativa da relevância destes saberes (experiência, conhecimento e pedagógicos), defendo o posicionamento de que a vinculação entre eles precisa ser a base das ações previstas e realizadas nas agências

formadoras, pois é preciso encontrarmos o lugar das práticas pedagógicas no decorrer da formação inicial, haja vista que a relação entre teoria e prática é um dos grandes desafios apresentados pela literatura especializada da área (GAUTHIER, 1998; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Os saberes da experiência e os saberes do conhecimento referem-se ao conhecimento das disciplinas a serem ensinadas pelos futuros professores, como, por exemplo, Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa, entre outras áreas que compõem o currículo escolar. Já os saberes da experiência abrangem também os saberes construídos pelos professores durante o trabalho pedagógico, na relação cotidiana em sala de aula.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (1998), concordam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino, o que é pertinente saber para ensinar, assim como o que o professor faz, precisamente, para instruir e educar crianças, jovens e adultos. De acordo com Gauthier (1998), as pesquisas sobre os saberes dos professores começaram a ser desenvolvidas com uma ênfase maior no final da década de 1970, mas “[...] os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (GAUTHIER, 1998, p. 19). Até hoje, em 2023, os resultados apontam para conclusões muito parecidas sobre os “novos-velhos” problemas da formação.

Gauthier (1998), assim como Pimenta (1999), afirma que os saberes da experiência revelam a existência de seis outras categorias: os saberes disciplinares, que são produzidos pelos pesquisadores; os saberes curriculares, oriundos das disciplinas e, portanto, transformados em conteúdos escolares; saberes das Ciências da Educação, como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras; saberes da tradição pedagógica referentes à cultura escolar; saberes experienciais adquiridos no exercício da profissão e, por fim, saberes da ação peda-

gógica decorrentes da experiência. São estes últimos os mais frequentes temas de pesquisas e publicações no âmbito de investigações sobre os professores a que temos acesso.

Contudo, é preciso o esclarecimento de que esses saberes não estão disponíveis em várias “gavetas”, às quais o professor deverá recorrer sempre que necessite. Eles são mobilizados em diferentes tempos e espaços da atuação docente e, portanto, precisamos entendê-los como plurais (TARDIF, 2007).

Cabe salientar a importância da categorização dos saberes docentes, pois revelam que os professores utilizam um grande repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que estes são fundamentais para elaborar uma posição sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, como também para repensar a formação e a consequente aprendizagem do docente em início de carreira.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado e criado (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Ancorada nos estudos de Shulman, em uma leitura interpretativa do conhecimento necessário à docência, Mizukami (2004) destaca, como vimos na citação anterior, que tal repertório contém categorias e estas podem ser “lidas”, interpretadas, constituídas por distintos referenciais teóricos, os quais poderão tratar de conhecimento e/ou saberes, uma vez que “[...] os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões

quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja tanto conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Neste contexto, o docente é visto como um profissional que “domina” determinados saberes em uma situação de ensino, transformando configurações destes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão ética de sua *práxis* cotidiana.

Assim, torna-se dever do Estado oferecer recursos necessários para que haja a profissionalização adequada, proporcionando que seja levado adiante o difícil projeto da qualidade da educação para todos a fim de possibilitar transformação cultural e social (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Dentre os diferentes momentos da formação profissional, é na fase inicial que se apresenta a instabilidade, com momentos nos quais o professor se questiona sobre a escolha da profissão e se é essa carreira, de fato, a que pretende seguir. Esse período marca o “choque cultural” (TARDIF, 2007) ou ainda o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), decorrentes da fase transitória do estado de estudante para o de professor, regado por sentimentos de sobrevivências e descobertas (HUBERMAN, 1995).

Perrenoud (2002) destaca pontos importantes que o professor iniciante vivencia no espaço escolar: 1) esse é um momento transitório, no qual abandona-se a identidade de estudante para adotar a de profissional; 2) o estresse e a angústia cederão lugar à experiência e à confiança no decorrer da profissão; 3) o principiante precisa de concentração para os desafios que um profissional experiente soluciona no cotidiano; 4) mudança de administração de tempo; 5) o estado de sobrecarga devido aos desafios cotidianos; e 6) período de transição.

Em suma, a partir das considerações do autor, é possível afirmar o quanto a etapa de iniciação à docência é uma fase complexa e que precisa ser encarada como um projeto coletivo numa perspectiva de auxílio e apoio mútuo. Portanto, a escola se constitui como um ambiente

de aprendizagens significativas para o professor e precisa ser um *locus* de compartilhamento de experiências. Neste sentido, estudos sobre a inserção na carreira docente, bem como as dificuldades que o professor iniciante enfrenta durante seu processo de trabalho pedagógico, tornam-se pontos relevantes para caracterização dos sentimentos próprios da etapa de iniciação à docência, discussão esta que será problematizada na próxima seção do texto.

Alguns problemas vivenciados por professores iniciantes

A respeito do início da carreira docente, fase da vida do professor que inicia, cheia de conflitos e descobertas, Huberman (1995) destaca que os três primeiros anos podem ser considerados como os de vivências regadas por sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”, que caracterizam um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), período de confrontação inicial entre a complexidade da situação profissional e as ideias constituídas ao logo da formação inicial.

Conforme Huberman (1995, p. 39), a sobrevivência é identificada com:

[...] o ‘choque com o real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à transmissão de conhecimentos, à oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas [...].

Tal sensação é recorrente ao ingressar na carreira docente. É no período de indução/inserção no campo profissional que se “sobrevive” às dificuldades, por mais “duras” e “cruéis” que elas sejam. Ao mesmo tempo, descobre-se, em meio aos dilemas, que a docência pode ser uma forma de contribuir com a formação do outro e, portanto, com seu processo emancipatório.

No entanto, essa realidade nem sempre é a mesma para todos. Muitos se frustram antes mesmo de se inserirem na carreira, por não conseguirem uma ocupação nos postos de trabalho. Essa dificuldade de ingresso na docência acaba fazendo com que esses profissionais, para não ficarem desempregados, trabalhem em áreas fora de sua formação inicial.

Autores que discutem o início da carreira, como Veenman (1984) e Esteves e Rodrigues (1995), analisam que esses profissionais, ao chegarem à realidade escolar, sofrem o que denominam de “choque de realidade”, momento em que o professor iniciante, como já relatado, passa por inúmeras dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à identidade do docente que inicia o trabalho na escola (ROCHA, 2006).

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, dentre os quais, segundo Franco (2000, p. 34) destacam-se: “[...] 1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”.

Desse modo, é “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado” (SILVA, 1997, p. 53).

Assim, no turbilhão de sentimentos como angústia, medo e insegurança, vivenciados diariamente pelo professor, é preciso que o mesmo tente encontrar motivos para a permanência na profissão. E, para que isto aconteça, é necessário que possa recorrer ao apoio da instituição onde trabalha e aos referenciais de sua formação (SILVA, 1997).

Fontana (2000), ao estudar o processo de constituição da carreira docente em sua tese de doutorado, lembra que o professor não se encontra preparado quando ingressa na profissão. Para a autora, muitos dos motivos que levam professores iniciantes ao fracasso na carreira e/ou a se sentirem desmotivados devem-se à indiferença da equipe de coordenação e demais membros da comunidade docente.

Ademais, de acordo com Lima (2006), o início da docência constitui-se um período marcado por aprendizagens intensas e conflitos pessoais que os jovens professores encontram ao transitar do estado de **estudante** para o de **professor**. A autora destaca ainda que essa fase da vida profissional não tem a atenção devida de pesquisadores da área educacional, o que respalda investimentos em pesquisas da natureza que aqui explorarei, mais adiante, com base nos dados das investigações do GEPIDEM/UFMS.

Perrenoud (2002) afirma que o professor iniciante necessita de orientação para permanecer na carreira, pois ao mesmo tempo em que se disponibiliza para a busca do saber, ele pode se desencantar e acabar abandonando seu posto de trabalho em decorrência tanto da falta de apoio institucional quanto das suas inseguranças.

As etapas de formação inicial, inclusão e desenvolvimento profissional precisariam estar inter-relacionadas para instituir uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores. Nesta perspectiva, é apropriado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração de formação inicial (LIMA, 2006, 76).

Assim, podemos encontrar na formação continuada dentro do contexto escolar, junto às necessidades formativas dos docentes, uma das possíveis alternativas para alguns dos problemas vivenciados no início da docência, com vistas ao processo de socialização de suas vivências e à busca permanente por soluções junto aos demais colegas.

O design metodológico das pesquisas sobre professores iniciantes vinculadas ao GEPIDEM/UFMS

Os estudos descritos e analisados neste texto tiveram como procedimento a análise descritiva e exploratória de um conjunto de dados que envolveu uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação sobre a temática do professor iniciante. A opção por esse tipo de trabalho de campo deve-se pelo fato de que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador o contato direto e observável com a situação estudada, como também por oportunizar a identificação de categorias de análises de conteúdo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As informações foram produzidas no contexto das ações do GEPIDEM, grupo este que dedicou-se ao trabalho com investigações no âmbito da formação docente entre os anos de 2013 a 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual foi coordenado por mim e esteve vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) durante o período em que fui professor formador na UFMS².

Os próximos tópicos apresentarão os participantes e instrumentos de produção de dados das três pesquisas analisadas neste estudo, as quais designarei como Pesquisa I, Pesquisa II e Pesquisa III.

Pesquisa I: a perspectiva de egressos da licenciatura em Pedagogia

Os colaboradores foram 43 acadêmicos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UFMS, formandos de 2013, que no momento

2 A partir de 19 de fevereiro de 2019, assumi, via Concurso Público e Prova de Títulos, o cargo de Professor Adjunto no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, São Carlos) na área de "Educação Matemática nos anos iniciais".

do questionário desenvolvido haviam colado grau e estavam em busca do primeiro emprego. O referido instrumento foi composto por 19 questões com perguntas abertas e fechadas, as quais foram formuladas com o objetivo de caracterizar o perfil da formação e as expectativas para o ingresso na carreira docente, bem como aferir se todos pretendiam atuar como professores.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), o questionário consiste em um meio de produção de dados composto por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas com ou sem a presença do entrevistado. Tal instrumento permitiu que trabalhássemos no grupo de pesquisa com dados percentuais e quantitativos que, mais tarde, contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa em questão: a indução na docência via percepção dos egressos da Universidade.

Dentre o quantitativo de colaboradores, procuramos trabalhar, no grupo de estudos, com uma amostra de 15 sujeitos, tendo em vista que o número de recém-formados era grande. Logo, os dados que serão relatados na análise referem-se às respostas desse subgrupo de pedagogos acerca de suas percepções no período de indução na carreira docente. Cabe ressaltar que nem todas as respostas foram utilizadas, levando em consideração que foram selecionadas as que melhor respondiam ao tema da pesquisa. Do subgrupo de análise do questionário, todas as colaboradoras são do sexo feminino e têm média de idade entre 21 e 45 anos.

Assim, a análise dos dados produzidos foi guiada pelo objetivo de identificar as dificuldades encontradas na inserção profissional na carreira do magistério por acadêmicos egressos do curso de Pedagogia da UFMS, *campus* Naviraí. A fim de preservar a identidade das respondentes e, assim, cumprir os princípios éticos da pesquisa, as respostas serão identificadas pelas letras iniciais dos nomes das participantes.

Pesquisa II: investigação sobre o papel da instituição de Educação Infantil na formação de professoras iniciantes que nela atuam

O movimento de produção de dados deu-se em decorrência da tentativa de atender o objetivo de verificar as contribuições da instituição de Educação Infantil (gestão educacional) para o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor.

Para este fim, o trabalho de campo compôs-se de algumas etapas consideradas importantes tendo em vista o objetivo proposto: a) mapeamento de professores iniciantes atuantes em dois Centros Integrados de Educação Infantil, sendo um na área central e outro na periferia da cidade; b) elaboração de roteiro de entrevistas semiestruturadas para professores e coordenadores; c) realização das entrevistas; d) leitura e identificação de categorias para análise; e, por fim; e) análise dos dados.

Após o mapeamento das professoras iniciantes, estas foram convidadas para a participação voluntária no estudo e, dentre as 19 docentes que tinham até 5 anos de carreira encontradas em dois Centros de Educação Infantil onde o levantamento foi realizado, 2 aceitaram contribuir com a pesquisa. Com isso, direcionamos esforços para elaborar um roteiro de entrevista que contemplasse a identificação das dificuldades do período de iniciação à docência, bem como que caracterizasse qual o papel das instituições em que atuam para seu processo formativo.

A abordagem e métodos de produção de dados possibilitaram compreender a situação estudada de modo mais abrangente e detalhar, de forma mais precisa, informações obtidas via entrevista com as professoras. O roteiro semiestruturado cumpriu o papel de, pelas perguntas, buscar compreender processos formativos das professoras iniciantes ao realizarmos a entrevista tanto com as docentes quanto com suas respectivas coordenadoras. Para Lüdke e André (1986, p. 34), a vantagem da entre-

vista reside no fato de que ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As docentes entrevistadas receberam a identificação de docente A e docente B com intuito de preservar suas identidades. Quando do momento da realização da pesquisa, 2015, a docente A tinha 30 anos, formara-se em Pedagogia em 2012 e atuava na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses). A docente B lecionava no maternal II (crianças de 2 a 3 anos), também tinha 30 anos e graduara-se em 2013 no curso de Pedagogia. Ambas eram professoras contratadas em Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) pertencentes à rede municipal de ensino de Naviraí-MS.

A coordenadora A tinha 32 anos, possuía formação em Normal Superior e Pedagogia. Ocupava o cargo no CIEI em que a docente A era professora. A coordenadora B, com 33 anos à época, também tinha formação em Normal Superior e Pedagogia, e exercia sua função na instituição de Educação Infantil em que a docente B lecionava.

Pesquisa III: professores iniciantes em diferentes níveis da educação

Foi adotado o método da pesquisa narrativa com quatro professores iniciantes com o objetivo de caracterizar sentimentos e dificuldades sobre a atuação em diferentes níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Os colaboradores atuavam no sistema público e/ou privado de ensino.

De acordo com Souza (2007, p. 4):

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva.

A professora da Educação Infantil tinha 21 anos e optou pelo curso de Pedagogia por não

ter condições de fazer outra graduação em municípios distantes de sua cidade natal. Mencionou no momento da entrevista que, embora houvesse iniciado seus estudos, não queria ser professora e acreditava que teria muitas dificuldades para lecionar, porém, foi adquirindo o gosto pela docência ao longo da formação inicial. Essa docente ingressou na carreira ainda em seu segundo ano de sua licenciatura e, quando contribuiu com o trabalho de pesquisa, atuava em uma sala do Jardim I (crianças de 4 anos) na rede particular de educação. Seu tempo de atuação na carreira docente era de três anos. Além da formação em Pedagogia, havia iniciado, em 2014, um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia.

Em relação à professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 23 anos, sua opção por cursar Pedagogia decorreu da oportunidade que teve de se vincular a um curso superior, devido a não ter condições de fazer faculdade fora do município. De início, teve muitas dificuldades, contudo, agora, em suas palavras, “ama o que faz” e não se “vê em outra profissão”. Essa docente, pelo exposto, continuava a buscar por novos conhecimentos e, naquele período, cursava Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial e trabalhava com uma turma de quarto ano na rede particular.

A professora do Ensino Médio tinha 26 anos. Formada em Ciências Sociais, trabalhava em duas escolas estaduais e em uma escola particular com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Seu tempo de atuação na carreira docente era de cinco meses.

Por fim, o professor de Ensino Superior tinha 24 anos e possuía formação em Pedagogia com Mestrado em Educação. No momento da produção de dados, fevereiro a julho de 2014, atuava há um ano e quatro meses em dois cursos de licenciatura de uma Universidade pública federal do Centro-Oeste brasileiro, concursado. Para esse professor, sua maior realização é ser Pedagogo; gosta de estar discutindo a educação porque ela possibilita a pesquisa e sua maior realização é trabalhar com a formação de futuros professores.

Contribuições da formação inicial para atuação profissional e a inserção na carreira na perspectiva de egressas de Pedagogia

Em relação à formação inicial das professoras colaboradoras da Pesquisa I, de modo geral, a maioria identificou promissoras contribuições da licenciatura para a etapa de iniciação à docência. Muitas mencionam a relevância que o estágio obrigatório parece exercer sobre a constituição da identidade, bem como a relação entre teoria e prática durante o período de formação inicial.

Tal fato contribui com a discussão e enfatiza o quanto o lugar da prática pedagógica, nas agências de formação de professores, precisa estar mais articulado ao aspecto da compreensão da dinâmica do trabalho docente e da realidade da escola para que o professor, em seu ingresso na carreira, não sinta tanto o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) e tente amenizar os problemas provenientes de sua inserção no terreno da profissão.

A título de ilustração, as respostas de AK, IL, MR, MA, RI e CM, egressas da Pedagogia, reforçam as afirmações destacadas:

Porque o curso nos preparou não apenas na teoria, também pudemos vivenciar as dificuldades em sala de aula. Através dos estágios, projetos entre outras ações. (AK)

[...] se tivéssemos este contato no ambiente escolar, desde o início, penso que não seria tão corrido as práticas de estágios, é muito pouco esse contato direto com o aluno. Pois na prática é bem diferente que na teoria. (IL)

[...] o estágio deveria ser desde o primeiro ano para que as dúvidas fossem sanadas no decorrer do curso, já que são muitas as dúvidas existentes no período de estágio. (MR)

Para que possamos identificar as semelhanças da teoria com a prática. Porque até o terceiro anos escutamos que como funciona, e quando chegamos para fazer a regência não é nada o que aprendemos, ou até mesmo na observação. (MA)

Com o estágio desde o primeiro ano penso que seria melhor, pois no último ano tudo fica muito corrido nem estágio empresarial e os estágios na escola então faz-se tudo muito correndo e sob pressão. (RI)

Não no primeiro ano, mas pelo menos no segundo para que o contato escola/acadêmico seja mais frequente e que tenha mais acesso à prática [...]. (CM).

Conforme pudemos verificar, os relatos sobre as contribuições da formação inicial para a prática pedagógica, ao que tudo indica, destacam o papel do estágio como elemento articulador entre a teoria vista durante todo período do curso e a prática efetivada, na maior parte das vezes, quando o acadêmico toma contato com a escola, ou seja, no período da disciplina de estágio. Embora não tenhamos relacionado, nos dados acima, todos os sujeitos, é notória essa percepção em resposta aos questionários pois, dentre os 15 professores, 11 afirmaram a importância desse componente curricular do curso de formação para a aquisição de experiências práticas na carreira docente.

Com relação a essa questão, Pimenta (1999) esclarece-nos a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Ao que tudo indica, essa prática que a autora comenta parece estar atrelada aos saberes da experiência, decorrentes, no caso pesquisado, do contato dessas professoras com o estágio durante o processo de formação inicial, tão recorrente no discurso delas. Contudo, é no começo da carreira que o saber da prática se consolida, ou seja, é diferente estar em uma sala de aula como estagiário ou como professor.

Tardif (2007, p. 86) esclarece que:

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar.

Nesse entendimento, tenho ciência de que não será o papel da formação inicial consolidar esse saber da experiência, mas ela poderá contribuir com isso articulando teoria e prática no decorrer das atividades de estágio, de modo a possibilitar um processo de resignificação do contato inicial dos futuros professores com a escola. Assim, os saberes da experiência vão se constituindo a partir de uma reflexão “na” e “sobre” a prática. Desse modo, as vivências durante o estágio têm um papel de extrema importância na constituição da carreira do professor, pois o contato com a sala de aula via observação, coparticipação e regências, na maioria das vezes, possibilita um movimento de reflexão sobre a atuação em contextos específicos da futura atuação, desde que gerido de forma orgânica no sentido dos significados desse primeiro momento da prática escolar.

Em relação aos desafios encontrados durante a trajetória formativa, seja na vivência do curso em si ou especificamente do estágio, foi identificada a alteração da rotina de estudos, que passa a exigir maior envolvimento e dedicação do futuro professor durante os anos de sua formação. A dificuldade de articular teoria e prática e o tempo para cumprir as exigências acadêmicas também foram dados declarados pelas egressas ao apontarem os limites da formação inicial.

Ainda em referência aos desafios do estágio, muitas das egressas da Pedagogia relatam a relevância de se trazer a disciplina para o primeiro ano do curso ou, pelo menos, para o segundo ano, já que em suas respostas ao questionário fazem menção à relação teoria e a prática como a principal limitação. Outro fator interessante foi o reconhecimento de que, pelo fato do estágio estar alocado a partir do terceiro ano da licenciatura, no curso em questão, muitas concluem a graduação para não ficarem com o sentimento de tempo perdido, uma vez que descobrem, quase no fim, após o estágio, que não querem ser professoras, o que pode contribuir para futuras frustrações no

trabalho ou ainda para um começo de carreira “conturbado” e “doloroso”.

MA reforça o quão relevante fora o estágio: “Para que possamos identificar as semelhanças da teoria com a prática. Porque até o terceiro anos escutamos como funciona, e quando chegamos para fazer a regência não é nada o que aprendemos, ou até mesmo na observação.”.

Outro dado oriundo da análise dos questionários é a confirmação, pelas egressas, de que o estágio favorece o enfrentamento de problemas reais, possibilita o entendimento sobre as particularidades da profissão e é um fator importante, que oportuniza a mobilização dos saberes de experiências.

Contudo, essas jovens recém-formadas que buscam um espaço para inserção no mercado de trabalho acreditam que podem contribuir com mudanças, fazer a diferença na educação com práticas que favoreçam os alunos por meio de um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Alguns dos motivos que levaram-nas à busca por essa formação inicial são: a falta de opção, o sonho de infância, a crença de que seria uma profissão de boa remuneração e, adicionalmente, de fácil ingresso no mercado de trabalho, o que não se confirmou, em muitos casos, após a colação de grau desse grupo.

Sobre a questão da construção do início da carreira, Mariano (2006) retrata esse período como um momento de frustração para o professor principiante por ter que enfrentar dificuldades, burocracias, inúmeras rejeições e diferenças de tratamento.

Desse modo, podemos entender o início da carreira docente como um período repleto de anseios, que apenas são superados quando paralelos a esse sentimento existem o desejo e o entusiasmo pela profissão ao conseguir seu primeiro emprego na área educacional, por exemplo.

No caso pesquisado, no que diz respeito à inserção na carreira docente, as professoras relataram que uma das principais dificuldades encontradas, após se formarem, residiu na forma de ingresso por meio de editais de con-

tratação de professores convocados que exige, além da experiência em sala de aula comprovada, uma excessiva pontuação para assumir uma turma, o que não conseguiram devido à inexistência de prática pedagógica comprovada. Os relatos agora expostos ilustram algumas dificuldades e desapontamentos:

Não estou atuando, mas gostaria de estar, pois passar os quatro anos na Universidade aprendendo como lidar com os alunos, a perder a timidez, enfrentando os desafios de o estágio querer colocar em prática é tudo o que mais gostaria, acaba sendo frustrante saber o que fazer e não colocar em prática. (SL)

[...] porém estudei quatro anos me preparando para esse ramo e hoje vejo que para conseguir trabalho na área tenho que buscar por mais conhecimento, e mesmo assim não sou reconhecida pelos que estão no poder da contratação de professores na rede municipal do meu município, pois fazem descaso com sua preparação. (JQ)

[...] todos que fazem uma faculdade já querem sair da sala de aula com um emprego certo, sem precisar se humilhar como já acontecia antes de ingressar em uma universidade. (MA).

As respostas destacadas são de profissionais que ainda não estão inseridas no mercado de trabalho, o que demonstra a dificuldade de inserção na docência. Essa afirmativa encontra respaldo no fato de que, dentre as 15 (quinze) egressas colaboradoras da pesquisa, apenas 6 (seis) estão atuando como professoras na rede particular de ensino local. Os dados apontaram que antes mesmo do professor recém-formado conseguir se inserir na profissão, os sentimentos de insegurança, dúvidas e medo fazem parte do repertório das expectativas em relação ao primeiro emprego. Tais informações condizem com as características da etapa de iniciação à docência elencadas por Marcelo García (1999).

Seguindo a linha de raciocínio, ao evidenciarmos a análise das dificuldades sentidas pelas egressas, é possível inferir que a prática docente comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam

características únicas que são compreendidas como fontes de aprendizagem a partir da qual é elaborado um determinado saber (NÓVOA, 1995).

Com base nos resultados da Pesquisa I, em concordância com Nóvoa (1995), elencamos alguns pontos que constituem limitações para a inserção na carreira: falta de experiência, falta de oportunidades ao iniciante e relação com professores mais experientes. No discurso das professoras recém-formadas esses pontos ganham maior evidência:

Dificuldade em conquistar a confiança dos colegas logo de início, a adaptação com os alunos em aprender que cada um possui seu tempo de aprender e como ensinar uma sala mista de dificuldade sem prejudicar os grupos que sabem. (SD).

[...] foi a relação com colegas de trabalho, pois muitos ao invés de ajudar apenas dificultaram a relação e criticaram (KL).

Pelo fato de eles terem um certo preconceito sobre o professor iniciante (JQ).

É nítida, pelas afirmações, a falta de apoio que essas professoras têm no cotidiano do trabalho docente, principalmente em relação a sua socialização no espaço escolar junto aos demais membros que ali se encontram. Os relatos apresentados caminham no sentido de revelação das relações hierárquicas presentes dentro da escola, em que professores mais experientes acabam por “silenciar” os novatos no sentido de querer fazer com que eles se adequem à cultura de “acomodação” na profissão, cultura essa que difere das características do curso de formação inicial em que os sujeitos deste estudo se formaram.

Frente aos desafios postos ao ingresso na carreira e dos sentimentos de “sobrevivência” vivenciados pelas professoras iniciantes, que foram apresentados nesta seção do artigo, acredito que competirá à formação continuada auxiliá-las na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, uma vez que já estão lançadas no mercado de trabalho em busca do primeiro emprego.

Por fim, defendo a tese de que a escola cumpre um papel de suma importância na formação dessas profissionais novatas, pois esse é um espaço rico de aprendizagem da docência quando esta é encarada como um projeto coletivo.

O papel da instituição de Educação Infantil na formação das professoras iniciantes

As experiências identificadas na Pesquisa II apontaram os desafios vivenciados pelas docentes em seu início de carreira, dentre os quais se destacam: realidades diferentes do que haviam idealizado, sentimentos de medo e angústia, sensação de estarem perdidas, uma circunstância assustadora, movida pela responsabilidade e pelo medo de falhar. Gama (2009, p. 102) menciona que os sentimentos característicos do período de iniciação à docência “[...] constituem-se em desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional da grande maioria dos professores iniciantes [...]”.

Nesta perspectiva, para o desenvolvimento da presente investigação, as coordenadoras pedagógicas foram indagadas sobre como acolhem os professores recém-formados que adentram o ambiente das instituições de Educação Infantil. Ambas declararam que: *compreendem esse momento e que procuram acolher os novos docentes com consciência.*

Mariano (2006) expõe que todo começo não é fácil; há muita insegurança, já que os professores chegam nas instituições motivados e empenhados em mudanças mas, com o passar do tempo, esse sentimento positivo começa a perder espaço para os novos conflitos (NONO; MIZUKAMI, 2006). Perguntadas sobre como realizam o auxílio mais especificamente em relação à sala de aula, ou seja, solicitadas a darem exemplos práticos de como atuam junto às orientações pedagógicas com as professoras iniciantes, as coordenadoras especificaram que *Empregam sugestões de trabalho para dar rumo*

ao docente e o acompanhar; também se estuda, pesquisa, ocorre uma troca de ideias, sempre valorizando o diálogo.

Percebe-se que as coordenadoras têm compreensão das peculiaridades da fase inicial da profissão, pois acompanham as iniciantes por meio do diálogo constituído por direcionamentos pontuais e mais genéricos, ou mesmo evidencia-se a importância de buscar uma prática colaborativa mediada por estudos e reflexões para superação dos desafios postos ao trabalho pedagógico. Verificou-se que, para ambas, essa orientação ao professor novato é compreendida como um dado pontual no começo do ano e que as orientações relativas a problemas específicos só ocorrem na medida em que o docente procura a coordenação, o que, para nós, do grupo de estudos GEPIDEM, não se apresenta como uma prática que contribua para a formação dos saberes da profissão.

Neste âmbito, Souza (2009) menciona que os professores principiantes encontram-se, por vezes, à mercê da sorte, fato que obsta sua adaptação ao trabalho, em decorrência dos conflitos de vivência. Desse modo, o auxílio pedagógico precisa ocorrer cotidianamente e o papel da escola é oferecer medidas de superação das dificuldades da docência. O reforço dessa conduta reside em dois fatores, a saber: a) a grande ocorrência de professores iniciantes em processo de convocação (contrato); e b) a falta de apoio pedagógico em algumas escolas.

Dadas as reflexões acima, a docente A corrobora a afirmação da docente B, descrevendo também a falta de apoio no espaço em que atua ao destacar que, por vezes, procura a direção, mas estão sempre muito ocupados para atendê-la. Essa realidade acaba fazendo com que ela busque auxílio em outras pessoas fora da instituição.

A coordenadora B descreve que a dificuldade da professora iniciante reside, em muitos casos, na questão da agilidade que a atuação na Educação Infantil exige, pois, para ela, quando o professor ingressa na profissão, encontra conflitos, dentre os quais se destacam “[...] a falta

de material, as salas lotadas, a falta de agilidade para lidar com estas situações”.

A partir da identificação das dificuldades do professor iniciante, alguns questionamentos são pertinentes: Quais medidas de superação são traçadas pela gestão escolar a partir dos elementos apontados pela coordenação como dificuldades da professora? Como esses problemas observados pela coordenadora são gerenciados? De que forma a intervenção da instituição de Educação Infantil interfere no processo formativo da aprendizagem da docência da professora iniciante?

No caso pesquisado, a coordenadora B revelou: “muitas vezes eu vou para a sala e dou aula para ela ver”, o que não se avalia como um ponto favorável para o aprender a ser professor. A visão de “fazer pelo outro” reforça o comportamento da reprodução de modelos estereotipados da prática pedagógica. Neste sentido, seria interessante que a coordenação ou direção contribuíssem de modo mais efetivo, auxiliando a professora iniciante a refletir sobre sua prática, fornecendo-lhe mais apoio e incentivo nas propostas que planeja para implementação junto às crianças com as quais atua.

Os elementos apontados como sendo fatores vivenciados de forma negativa pelas professoras iniciantes podem ser melhorados a partir de uma perspectiva de gestão escolar que considere a importância do gerenciamento dos problemas decorrentes da fase de inserção na carreira e, por essa razão, precisamos encarar essa fase como um projeto coletivo.

Outro fato destacado na pesquisa foi a necessidade de uma parceria entre professoras experientes e professoras iniciantes, haja vista que está em jogo nessa relação o processo de aprendizagem da docência e o ensino.

Foi frequente a queixa das professoras novatas sobre serem vistas pelas docentes em exercício há mais tempo como alguém que “quer mostrar trabalho” e comentários do tipo “Ah, isso não adianta, é perda de tempo”, ou ainda, “Use o básico, é a forma mais eficiente, não invente!”.

Tal fato reforça uma conduta diferente da cultura de formação inicial pois, ao saírem da licenciatura, os professores principiantes chegam às escolas preocupados em fazer o melhor e implementar uma forma particular marcada por estilos singulares da docência. Conhecer o papel da escola junto à inserção dos novos professores também é reconhecer, no âmbito escolar, que os problemas emergentes desse contexto precisam ser tratados.

Sobre isso, Nono e Mizukami (2006) contribuem com a discussão ao mencionarem que o professor iniciante se vê indefeso ao compreender que a prática legitimada de ensino não corresponde ao que lhe foi apresentado, tampouco às perspectivas de que tomou conhecimento em seu processo de formação inicial. Assim, expõe a docente B:

Há cobrança da direção geral, que desconhece a rotina, e a realidade do dia a dia, sobrecarregando a docente e alterando as condições do local de trabalho, sua disponibilidade e realidade, sendo necessário dar conta de certos conteúdos e atender os pais e ouvir reclamações e exigências, poucas pessoas te valorizam.

A coordenadora A admite que o docente novato precisa de um atendimento diferenciado, contudo, reconhece que, por uma questão de tempo, isso não ocorre; as informações repassadas são básicas e só nos primeiros dias do trabalho na creche. Rocha (2006) menciona um relato de uma docente que alegou ter passado seu primeiro ano da docência sozinha, sem auxílio da coordenação pedagógica, e que findou desistindo de sua profissão.

Os dados revelam que tanto para a docente A quanto para B, o compartilhamento de experiência e o trabalho colaborativo são formas de amenizar os problemas na fase de indução à docência. Seus relatos apontam a necessidade de parceria entre a comunidade escolar e os professores experientes e novatos; além disso, o investimento na qualificação profissional e a melhoria nas condições de trabalho também foram aspectos notórios em suas falas. Souza (2009) afirma que a formação é primordial

para um desempenho profissional dos professores principiantes, sendo importante que a escola seja *locus* de aprendizagens significativas.

A partir das considerações apresentadas pelas docentes, a direção e coordenação das instituições em que atuam deixam a desejar quanto às contribuições das interações entre professor/escola durante a construção do conhecimento profissional docente.

A gestão educacional e gestão escolar são instâncias onde se dão o direcionamento e a mobilização do “como fazer” o sistema educacional. Em suma, a instituição de ensino deve proporcionar ao professor iniciante um clima onde este possa ter a oportunidade de expor suas inquietações, ao mesmo tempo em que também recebe dos pares uma direção de como caminhar e se portar em diferentes momentos das fases vivenciadas por ele no percurso do aprender a ser professor. Esse entendimento visa a compreensão de que a aprendizagem da docência ocorre a partir de uma prática colaborativa.

As narrativas de professores iniciantes em diferentes níveis de atuação

Conforme destacado anteriormente, a Pesquisa III teve como objetivo analisar as dificuldades e desafios apresentados por professores em início de carreira que atuavam em diferentes níveis da educação. Os dados apresentados foram obtidos por meio de discussões teóricas, numa abordagem autobiográfica. Com base na apresentação dos dados, torna-se possível analisar as escritas dos professores a partir de seus sentimentos acerca da etapa de iniciação à docência, como também tentar compreender, por meio de suas narrativas, os desencantos e encantos com a profissão.

A utilização de relatos biográficos vem se tornando uma estratégia que possibilita o estudo das práticas pedagógicas e também um momento oportuno para a reflexão sobre a ação

docente. Dessa maneira, conforme ilustrado nos registros escritos dos professores iniciantes colaboradores do estudo em pauta, os dados dos diários mostram marcos constitutivos da carreira docente e as características dos sentimentos revelados pelas narrativas apontam para instabilidade na profissão quando o registro escrito se apresenta ora com mais intensidade, ora com nível menor. Esses pontos apresentam momentos de “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), pois todos os sentimentos em relação à profissão dependem da trajetória pessoal e intransferível de cada professor iniciante.

Embora tivéssemos professores atuantes em diferentes níveis de educação como participantes da pesquisa, foi possível compreender que os sentimentos do período de indução à docência se entrecruzam, revelando proximidades e uma estreita relação entre conhecimentos teóricos e práticos dos sujeitos. Em relação aos professores da Educação Infantil e do Ensino Superior, podemos perceber que o momento de inserção na carreira foi uma fase “dura” e intensa para ambos, quando nos falamos sobre as situações vivenciadas, principalmente no que tange ao sentimento de isolamento e à falta de apoio pedagógico, como podemos verificar em seus registros:

A principal dificuldade que encontrei além da insegurança, foi o sentimento de estar sozinha, minhas colegas de trabalho não me auxiliavam e tive que aprender praticamente sozinha desde o cuidar, até a parte pedagógica. (Diário da Professora da Educação Infantil, maio/2014)

Quando cheguei [...] para ser docente, tive vários choques, que, num primeiro momento me deixaram frustrado e quase paralisado. Por pouco não fui embora, abandonando o concurso. De início, senti certa frieza de alguns que seriam os colegas de trabalho e resistência a mim, resistência que senti também por parte de alunos (Diário do Professor do Ensino Superior, maio/2014).

Os dados das narrativas escritas apresentam sentimentos decorrentes da socialização profissional desses professores, e essa informação é um ponto recorrente nas pesquisas que retratam as dificuldades dos professores

iniciantes. Alguns autores (GAMA, 2009; CIRÍACO; MORELATTI, 2013) apontam que isso ocorre porque o docente principiante encontra-se num momento marcado por conflitos pessoais e profissionais, em que precisa lidar com desafios, e o maior deles refere-se à relação com os demais colegas de trabalho – ponto corroborado pelas declarações dos professores da Educação Infantil e do Ensino Superior.

Freitas (2002) considera que o processo de socialização profissional dos professores iniciantes constitui-se como um momento de aprendizagem de valores, crenças e formas de compreensão de um mundo próprio da cultura ocupacional, ou seja, da dinâmica do trabalho docente para qual o aluno/futuro professor não fora preparado; daí advém a dificuldade nas relações humanas.

O processo de socialização no espaço escolar vem se mostrando como uma barreira a ser superada por aqueles que ingressam na carreira docente, haja vista que o corpo docente atuante nesse espaço impõe determinados modos de atuação para aquele que está aprendendo a ensinar. Neste ponto, não há grande diferença entre a escola e o Ensino Superior. No caso pesquisado, o docente iniciante na Universidade relata situações de decepção e desencanto com o magistério: “Senti que no *campus* ficaram, de certo modo, decepcionados conosco, professores recém-empossados, porque éramos apenas mestres e não doutores. Todavia, tínhamos passado e derrotado, no processo seletivo, alguns doutores” (Diário Professor do Ensino Superior, maio/2014).

A partir dessa narrativa, podemos observar que tampouco no contexto universitário “sobreviver” ao início da carreira é uma tarefa fácil. De modo comum, por meio das falas dos professores, podemos verificar que suas vivências, ao iniciarem na carreira docente, são muito parecidas, apesar de serem professores de níveis tão distantes. Todos apontam a falta de apoio profissional, pedagógico e o relacionamento com os colegas de trabalho como sendo algumas das principais dificuldades. Mariano

(2006, p. 19) compara esta fase do início da docência com um cenário de teatro ao afirmar:

Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar certo de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa platéia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala.

A partir dessa constatação, podemos perceber que as características apresentadas por Mariano (2006) estão presentes nas narrativas dos professores ao compartilharem suas experiências iniciais na docência e revelarem suas frustrações/decepções pelo fato de não terem o apoio de que precisavam quando ingressaram em seus postos de trabalho.

Em conformidade com as palavras de Mariano (2006), o professor do Ensino Superior apresenta em sua escrita um trecho que representa bem esta comparação com cenário de teatro.

Eu, que vivera a condição de aluno do Ensino Superior, agora via de perto os conflitos, as intrigas e as contradições da profissão docente nesse nível de ensino, o que eu apenas suspeitava, mas não podia ter certeza de como eram os ‘bastidores’ (Diário do Professor do Ensino Superior, maio/2014).

A escrita do professor universitário revela pontos do choque de transição entre o estado de estudante para o de professor, o que, de acordo com Tardif (2007), pode ser denominado também como o choque cultural, ou seja, aquele instante em que o professor novato se vê responsável por questões que antes apenas imaginava como seriam. Esse choque cultural, ao qual se refere o autor, envolve ainda a combinação de etapas formais e informações de aprendizagem da docência pelo professor iniciante, que se vale de inúmeras tentativas para lidar com situações adversas, como as “intrigas” relatadas na narrativa acima.

Além disso, um dado frequente nas narrativas dos professores da Educação Básica diz respeito à participação da família nas escolas, principalmente nas instituições privadas, uma vez que os pais dos alunos acabam por “sufocar”

o professor iniciante por meio de repressão/cobrança da didática e influência em decisões tomadas pela escola, fato este recorrente no discurso das professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] as duas escolas que trabalhei são particulares, porém nesta que estou hoje os pais influenciam muito nas decisões da escola e isto acaba dificultando nosso trabalho (Diário da Professora da Educação Infantil, maio/2014).

Teve alguns imprevistos com alguns pais, pois no colégio particular os pais cobram muito mais de você (Diário da Professora do Ensino Fundamental, maio/2014).

A escrita desses professores demonstra o desejo de mudança na forma de atuação em sala de aula, apresenta que possuem uma compreensão clara do currículo dos níveis em que atuam, como também que têm propriedade para lidar com questões práticas e teóricas da docência nas turmas em que trabalham.

Contudo, esses dados sinalizam que os professores iniciantes de diferentes níveis da educação consideram-se autônomos ou capazes o suficiente para tomar decisões pedagógicas influenciadas por marcas de seu processo de formação, ao longo da vida, não só profissional, como também pessoal. Em outras palavras, se reconhecem como profissionais que necessitam ter em suas mãos a direção das ações que pretendem tomar e, talvez por isso, a fase de ingresso na carreira seja inicialmente marcada por sentimentos negativos, uma vez que a cultura escolar é diferente da cultura de formação e quem está atuando há mais tempo nessa profissão acaba por fixar uma relação hierárquica dos postos ocupacionais dentro dos níveis da educação, o que contribui para o sentimento de instabilidade do professor iniciante.

O que podemos concluir sobre a pesquisa com professores iniciantes?

Ao longo do artigo, procurei caracterizar o processo de início da docência, os desafios e

perspectivas frente à aprendizagem dos ofícios da carreira. Para isso, apoiei-me tanto na literatura especializada na temática, quanto em resultados de pesquisas com professores iniciantes desenvolvidas no âmbito do GEPI-DEM, vinculado à UFMS, liderado por mim no período de 2013 a 2019.

A experiência do GEPIDEM em trabalhos de natureza de campo envolvendo o professor iniciante permite afirmar que o ingresso na carreira docente constitui um grande desafio para aqueles que estão em busca de um posto de trabalho no campo da docência.

Sobre o primeiro estudo, com egressas da Pedagogia, um dado importante que a pesquisa revelou foi o sentimento de “impotência” das jovens professoras perante a busca incessante do ingresso na profissão. Na interlocução com suas respostas ao questionário, retratou-se que existem algumas contribuições da formação inicial para o início da docência, a exemplo do papel que o estágio obrigatório parece exercer na constituição de suas identidades.

Apesar de todas as dificuldades e desafios postos no processo da inserção na carreira, podemos dizer que, na experiência desse estudo, as professoras egressas sentem-se motivadas para adquirir práticas de aprendizagens profissionais ao buscarem novos conhecimentos por meio da formação continuada.

Sobre a segunda pesquisa, avaliou-se a necessidade de ações coletivas das instituições de ensino para busca de medidas de apoio e desenvolvimento na profissão. Em relação às situações difíceis, as professoras apontaram limites em relação à rotina cotidiana das turmas em que atuam e a dificuldade com os desafios a superar: o relacionamento com as colegas experientes na profissão e com a gestão escolar que, em muitos casos, deixa a cargo exclusivamente do professor iniciante responsabilidades que poderiam ser compartilhadas; a falta de cursos ofertados pela rede municipal visando à gestão da sala de aula, a falta de apoio a práticas pedagógicas alternativas, que são “barradas” em detrimento de

ações já existentes na cultura escolar e, ainda, a questão burocrática e o excesso de trabalho das equipes de coordenação, que amiúde alegam falta de tempo para o acompanhamento do professor novato em face das múltiplas funções administrativas.

A experiência do trabalho com narrativas, da terceira e última pesquisa relatada neste artigo, leva-nos a compreender melhor a formação inicial dos colaboradores que, ao terminarem suas graduações, não ficaram “parados” e foram em busca de mais aperfeiçoamento profissional com o intuito de melhor atender/ensinar seus alunos. Pode-se constatar que as dificuldades enfrentadas por eles no início da docência não são muito diferentes das relatadas pelos participantes das demais pesquisas analisadas neste artigo: falta de compromisso dos pais, indisciplina dos alunos, falta de companheirismo de colegas mais experientes, de valorização do professor iniciante e de apoio pedagógico por parte da gestão da escola são apontadas recorrentemente pelos docentes iniciantes de diferentes níveis da educação.

Com base nos dados, verifica-se que os problemas enfrentados são os mesmos, ou parecidos; que, na maioria dos casos, o convívio com os colegas de trabalho é o ponto-chave para uma melhor adaptação à instituição, enquanto noutros casos a questão é a relação com a gestão escolar. Constata-se, também, que cada professor desenvolveu o seu método de superação das dificuldades e aprimoramento de seus conhecimentos. O trabalho com as narrativas de professores iniciantes demonstrou que essa é uma possibilidade rica e promissora a ser explorada no contexto de autoformação dos participantes deste estudo, ao narrarem nos diários reflexivos os sentimentos do processo de aprender a ensinar, entre outras coisas.

Por fim, a busca por um referencial teórico consistente sobre a temática investigada nas três pesquisas relatadas proporcionou uma visão mais ampla de como ocorre o processo de ingresso do professor nas escolas, como também dos desafios da docência desde a Educação

Infantil até o Ensino Superior. A conclusão a que chego, ao compartilhar dados de alguns dos trabalhos que orientei, é a de que existem ainda muitas dúvidas e questões que precisam ser sanadas sobre a prática do docente em início da carreira. Os dados analisados aqui apontam para a necessária relação de cooperação entre os colegas de profissão: os docentes deveriam se unir, pois somente com o apoio do grupo e da coordenação pedagógica é que conseguiremos ter um ensino com maior qualidade e superaremos alguns dos dilemas decorrentes do processo de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

- CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. A reflexão como possibilidade de desenvolvimento profissional no início da docência em Matemática. In: CIRÍACO, K. T.; BEZERRA, G. F. (Orgs.). **Educação Básica, formação de professores e inclusão: práticas e processos educacionais em diferentes cenários**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (Orgs.). **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1995, p. 39-42.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n 50. p. 107-119, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LWR9qs7XK6BkyKJ8q4gB3Qc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, F. C.; ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. C.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.
- FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, março de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ssCqvfgzqp8HbFMsGQyDJjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- GAMA, R. P. Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.).

Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2009, p.101-124.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto, 1995, p.31-78.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. IN: LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.17-26.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação.** v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 17. mar. 2023.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1450/1189>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor:**

profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. In: Reunião Anual da Anped, 29. 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2611--Int.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente.** Lisboa: Porto, 1997, p.48-63.

SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da Uniesp Saber Acadêmico**, n. 8, p. 35-45, dez. 2009. Disponível em: <https://espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/os-dilemas-do-professor-iniciante-souza-2009.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUZA, E. C. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Salto para o Futuro.** TV Escola/SEED/MEC, 26 a 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação:** Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903161/mod_resource/content/2/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%20C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf. Acesso em: 15, mar. 2023.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p.143-178, jul.-set. 1984.

*Recebido em: 17/03/2023
Aprovado em: 05/07/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*Carla Rosane Paz Arruda Teo**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

<http://orcid.org/0000-0002-1534-6261>

*Solange Maria Alves***

Universidade Federal da Fronteira Sul

<https://orcid.org/0000-0002-5222-6066>

RESUMO

Com o objetivo de reconhecer possibilidades para qualificar o estágio de docência com vistas à formação de professores bacharéis para a educação superior, foi realizado estudo exploratório-descritivo qualitativo com 11 professores com experiência em supervisão de estágio de docência de pós-graduandos da área da saúde, em Santa Catarina, utilizando instrumento online com três questões abertas sobre potencialidades, fragilidades e possibilidades do estágio. O conteúdo foi analisado e interpretado por cotejamento ao referencial teórico histórico-cultural. Os resultados indicaram a experiência prática como principal potencialidade; como fragilidades, a curta duração e a não obrigatoriedade. Concluiu-se que a possibilidade de qualificar o estágio como estratégia formativa está em sua transformação em atividade de aprendizagem colaborativa e dialógica da docência para pós-graduandos, supervisores e orientadores, em uma lógica de formação inicial, continuada/permanente.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; formação de professores; teoria da atividade.

ABSTRACT

LEARNING TO BE A HIGHER EDUCATION TEACHER: A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

With the aim of recognizing possibilities to qualify the teaching internship with a view to training bachelor teachers for higher education, a qualitative exploratory-descriptive study was carried out with 11 teachers with experience in supervising teaching internships for graduate students in the health area, in Santa Catarina state, using an online instrument with three open questions about the strengths, weaknesses and possibilities of the internship. The

* Doutora em Ciência de Alimentos. Professora do Curso de Graduação em Medicina e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. E-mail: carlateo@unochapeco.edu.br.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil. E-mail: solange.alves@uffs.edu.br.

content was analyzed and interpreted by comparing it to the historical-cultural theoretical framework. The results indicated practical experience as the main potential; such as fragility, the short term and non-obligation. It was concluded that the possibility of qualifying the internship as a training strategy lies in its transformation into a collaborative and dialogical teaching activity for graduate students, supervisors and advisors, in a logic of initial, continued/permanent training.

Keywords: human development; teacher training; activity theory.

RESUMEN

APRENDIZAJE DE SER DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Con el objetivo de reconocer posibilidades de calificación de la pasantía docente con miras a la formación de docentes licenciados para la educación superior, se realizó estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo, con 11 docentes experimentados en la supervisión de pasantías docentes para estudiantes de posgrado en el área de la salud, en Santa Catarina, utilizando instrumento en línea con tres preguntas abiertas sobre potencialidades, debilidades y posibilidades de la pasantía. El contenido fue analizado e interpretado comparándolo con el marco teórico histórico-cultural. Los resultados indicaron la experiencia práctica como principal potencial; como fragilidad, el corto plazo y la no obligación. Se concluyó que la posibilidad de calificar la pasantía como estrategia de formación radica en su transformación en una actividad de aprendizaje colaborativo y dialógico de la docencia para graduados, supervisores y asesores, en una lógica de formación inicial, continuada/permanente.

Palabras clave: desarrollo humano; formación de profesores; teoría de la actividad.

Introdução¹

A aprendizagem da docência é um tema sensível, independentemente do nível e da modalidade de educação. No caso em tela, o lugar de onde emerge o trato com essa questão é a educação superior, em cursos de bacharelado e, mais especificamente, na área da saúde. Argumentamos, aqui, que as tensões que afetam a formação de professores são acirradas por esta delimitação, uma vez que os egressos desses cursos, embora não tenham formação pedagógica, irão atuar na formação de nível superior de outras gerações de profissionais de

mesma área. Além disso, os conhecimentos pedagógicos que faltam neste percurso formativo poderão afetar também a prática profissional em espaços específicos da área voltados para a educação como estratégia de prevenção e promoção da saúde humana, tão cara ao Sistema Único de Saúde (SUS). Em ambos os casos, teremos um bacharel atuando com a educação como ato deliberado de formação humana e, mais especificamente, quando se trata de docência na educação superior, teremos, muito provavelmente, um bacharel atuando como docente.

Um critério relevante na seleção de um bacharel para a docência na educação superior costuma ser o reconhecimento da qualidade da

1 A pesquisa que originou este estudo atendeu a todos os princípios e procedimentos éticos, tendo sido o projeto apreciado e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CAAE: 61408022.1.0000.0116).

atuação profissional em sua especialidade (RODRIGUES et al., 2020). Assim, um bacharel, ao ingressar na docência, passa a conduzir-se nesse território por modelos configurados a partir de professores que teve ao longo de sua própria formação e/ou de concepções socialmente compartilhadas sobre professores (DAMIANCE et al., 2016). Cabe destacar que esses modelos podem ser positivos (o professor que se quer ser) ou negativos (o professor que não se quer ser). Nesse percurso, o bacharel que ingressa na docência pode perpetuar essa reprodução de modelos como base para sua prática ou, a depender de condições materiais específicas, pode sensibilizar-se ou ser incentivado a buscar formação para a docência.

Cumpre, nesse ponto, o registro de que uma orientação sobre a formação de professores para a educação superior é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 2020, artigo 66). Porém, documentos da pós-graduação avaliam o sucesso da formação de professores para a educação superior a partir de indicadores relacionados ao número de mestres e doutores titulados (BRASIL, 2010a), como se esta titulação acadêmica implicasse, diretamente, um processo de formação pedagógica.

A despeito das várias críticas que possam ser feitas (e têm sido feitas) a esse pressuposto, a nosso juízo equivocado (de que o mestre e o doutor têm formação adequada para a docência na educação superior), o fato é que na mesma fonte (documentos da pós-graduação) surge uma brecha para considerarmos a formação de professores da educação superior. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1999, instituiu o estágio de docência no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1999). Desde então, a CAPES tem reafirmado o estágio de docência como componente da formação pós-graduada,

visando à preparação para a docência e à qualificação do ensino de graduação, estabelecendo sua obrigatoriedade para doutorandos (ou, na ausência destes, para mestrandos) bolsistas que não possuam experiência comprovada como professores no ensino superior (BRASIL, 2002; 2010b; 2012; 2017).

É esse recorte, precisamente, que interessa a este estudo, na medida em que diversos autores têm apontado para contribuições do estágio de docência para a formação de professores universitários na área da saúde, considerando-o como rara oportunidade institucionalizada para este fim no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, os autores também têm sido unânimes em apontar fragilidades dessa estratégia formativa, revelando que o estágio tem se constituído como momento de treino ou de ensaio de uma docência tecnicista, conteudista e transmissiva (FRIESTINO et al., 2015; LIMA et al., 2015; BRAGA; PINHEIRO; FEITOSA, 2016; ALVES et al., 2019; ANGELIM et al., 2019; AMORIM et al., 2020; FREITAS; RIBEIRO, 2021).

Frente aos elementos apresentados, questionamos: quais são as possibilidades de produzir mudanças no estágio de docência, no sentido de qualificá-lo como estratégia de formação de professores bacharéis para a educação superior? Como o estágio de docência pode ser fortalecido como objeto para o atendimento das necessidades de formação desses professores/futuros professores?

Na busca por oferecer respostas ou pistas para responder a estas perguntas, este texto se constitui, operando com o objetivo de reconhecer possibilidades para qualificar o estágio de docência com vistas à formação de professores bacharéis para a educação superior. Nesta dinâmica, o texto está organizado por meio desta seção introdutória, seguida por uma que apresenta o contexto de estudo e os fundamentos teóricos assumidos, uma metodológica, uma de apresentação e discussão dos achados e uma última, em que são tecidas algumas considerações finais.

Trabalho: uma categoria para pensar a atividade de aprendizagem da docência

Ao tratar da formação de professores, é preciso iniciar elucidando a respeito de qual professor se fala, superando-se uma abordagem *sloganizada*, ainda mais frequente do que seria desejável. Esse é um tema complexo, inserido em uma realidade também complexa, e que precisa ser explorado para além de sua superfície, de sua aparência. Ponderamos que, se abordado de forma ingênua, pouco ou nenhum avanço pode ser esperado da formação de professores para a educação superior. Por isso, reiteramos, é preciso ter em mente de que professor se está falando porque esse professor representa um projeto de sociedade que se coloca em perspectiva.

Na delimitação que interessa a este estudo – a educação superior em saúde –, pensar sobre o professor que se pretende requer levar em conta, como já indicado, algumas especificidades desta área, as quais cabe, portanto, registrar, embora de forma breve. Inicialmente, é importante reforçarmos que o SUS é o ordenador da formação profissional em saúde (BRASIL, 1990) e, com base em seu marco legal, foram definidos os documentos e as estratégias que guiam essa formação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação e as políticas e programas de reorientação da formação na área (BRASIL, 2001a; 2001b; 2001c; 2005; 2008).

Decorre dessa base legal o perfil esperado do profissional de saúde, que se configura, em linhas gerais, como generalista, humanista, crítico e reflexivo, preparado para atuar de forma humanizada e acolhedora no processo saúde-doença, em acordo com o sistema de saúde, nos diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à/da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência e pautando-se por princípios éticos (BRASIL, 2001a; 2001b; 2001c).

Isto posto, consideramos que, apesar dos desafios do processo, está explícito que tipo de profissional de saúde se pretende formar, ou seja, há um perfil profissional detalhadamente descrito e coerente com o projeto de uma sociedade em que se consolide a saúde como direito básico universal, uma saúde que supere a ótica da ausência de doença e que se edifique sobre os princípios da dignidade humana. O mesmo não é verdade quando se trata do perfil docente. Não há descrição, nos documentos que compõem o marco legal desse campo, sobre a formação e as características esperadas do professor, que é, em última instância, o ator social mais diretamente implicado na formação do perfil profissional mencionado. Isso significa que é preciso deduzir, do perfil profissional definido, indicativos do perfil docente.

A esse respeito, Alves e Teo (2020, p. 4, grifo no original), ao refletirem criticamente sobre as demandas decorrentes da lógica das políticas formativas em saúde, afirmam que,

Essas proposições, colocadas no horizonte da formação profissional, requerem, por sua vez, outro perfil de docência, agora não mais centrada no professor ou professora, mas no aluno como ser *ativo*, autônomo. Não cabe mais, aqui, o professor ou a professora da aula expositiva [apenas], do silêncio, da transmissão do conhecimento, que submete o aluno a ouvir, anotar e reproduzir o que lhe foi transmitido. Demanda-se uma docência menos dura, mais flexível e, ao menos aparentemente, talvez, mais dialógica [...].

Da leitura atenta do raciocínio que as autoras empreendem a partir da citação apresentada, o deslocamento do polo de atenção do processo educativo do professor para o aluno compõe uma das críticas que fazem, quando argumentam na direção da superação da visão liberal de educação inerente aos documentos orientadores da formação em saúde. A centralidade no aluno como ser ativo, segundo elas, constitui um dos elementos de esvaziamento de conhecimentos nos processos educativos e um dos fatores de supervalorização de procedimentos metodológicos ou didáticos considerados ativos, para os quais, argumentam as

autoras, falta um suporte teórico-metodológico forte. Frente a esses elementos, as autoras defendem a possibilidade da teoria histórico-cultural da atividade, da Escola de Vigotski, como fundamento para pensar, propor, criar processos pedagógicos centrados na atividade de ensino como tarefa precípua da docência na relação dialética e funcional com a atividade de aprendizagem (ALVES; TEO, 2020).

A nosso juízo, essas proposições encontram espaço nas DCN dos diversos cursos de graduação da área que, em geral, sinalizam para um professor que adote metodologias problematizadoras, ativas, interativas, que seja mediador da relação do estudante com o conhecimento, que trabalhe com os conteúdos no sentido de convertê-los em instrumentos cognitivos para o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico, reflexivo, da capacidade de análise, síntese, generalização dos estudantes – no âmbito técnico-científico da profissão, mas também no da ética, da humanização, da colaboração etc. Esse movimento requer um professor que se interesse por saber como o estudante aprende e se desenvolve, por refletir sobre sua prática mediado por fundamentos teóricos, filosóficos, metodológicos e epistemológicos, compreendendo efetivamente a natureza do trabalho docente, para poder, a partir do exercício da (auto)crítica, fazer emergir uma prática melhor. Esse professor não surge por geração espontânea ao adentrar na sala de aula, pois, como ensina Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

No entanto, isso não significa que a prática, *per se*, se justifique como processo formativo robusto. É de outra formação que precisamos, uma formação que tome a prática – compreendida como prática social (práxis) de seres humanos historicamente situados – como ponto de partida e igualmente de chegada para, intencionalmente, confrontá-la, teorizá-la, em

um movimento de compromisso ético com o próprio desenvolvimento docente. Uma prática que se configure como parâmetro e critério de verdade da teoria, dos conhecimentos produzidos na prática social. Concordamos, neste sentido, com a expressão de Marx (2007, p. 537), ao afirmar que

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 2007, p. 537, grifos no original).

No contexto delineado (a educação superior), um elemento importante a ser considerado, por mais que possa parecer evidente à primeira vista, é que o professor é um adulto. E, desde a perspectiva teórica na qual procuramos sustentar nossa análise, a vida adulta constitui uma etapa importante do desenvolvimento do psiquismo humano, ao lado de outras, da infância à velhice. Cada etapa ou tempo histórico do desenvolvimento humano, no escopo da teoria histórico-cultural, se caracteriza por uma atividade-guia ou principal. De acordo com Leontiev (2021, p. 103-104),

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio.

Constitui, assim, um elo que marca e liga, de modos diferentes em diferentes tempos, o indivíduo (ser social) ao mundo objetivo. Assim, em termos genéricos, temos uma atividade-guia diferente para a infância, para a adolescência, a juventude, a vida adulta, a velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016), representando, pois,

a totalidade sintética do desenvolvimento humano (PASQUALINI, 2016). A atividade-guia não é qualquer atividade, mas é aquela atividade mais importante, que distingue e caracteriza o modo de relação entre indivíduo e mundo objetivo².

Importa sublinhar ainda que, para Leontiev (2021, p. 123, grifos no original),

[...] o objeto da atividade é seu motivo efetivo. É claro que ele pode ser tanto material quanto ideal, dado na percepção ou existente apenas na imaginação, no pensamento. Importa que por trás dele sempre há a necessidade, que ele sempre responde a tal ou qual necessidade. Assim, *o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo*. Não existe atividade sem motivo; atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto.

Desse modo, estritamente ligada ao conceito de motivo, a atividade se estrutura por motivos, ações e operações. As ações humanas, insiste Leontiev (2021), são os componentes principais da atividade e estão subordinadas aos resultados que se deseja alcançar. Por isso, estão diretamente ligadas a uma finalidade. “Assim como o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de objetivo está correlacionado com o de ação.” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Já as operações estão relacionadas às condições para a realização das ações. Nas palavras do autor,

[...] a ação *que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a “formula” de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza. Eu denomino *operações* os modos de realização. (LEONTIEV, 2021, p.127, grifos no original).

Essa estrutura da atividade psicológica de que nos fala Leontiev (2021) tem, a nosso ver,

2 São atividades-guia: nos bebês, a comunicação emocional direta com os adultos próximos; na primeira infância, a atividade objetual manipulatória; no período pré-escolar, a brincadeira e o jogo simbólico; na fase escolar, o estudo; na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal; na adolescência final e vida adulta, a atividade profissional de estudo ou atividade trabalho/estudo; na velhice, o trabalho (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

implicações importantes quando pensamos a aprendizagem da docência superior como atividade de aprendizagem vinculada a uma atividade de ensino orientada para o desenvolvimento da pessoa na fase adulta do seu desenvolvimento. Ela nos informa sobre a necessária geração e organização de *motivos* para apreender a ser professor e sobre *ações* e *operações* que esse processo demanda. Se motivos estão ligados à atividade, ou seja, se motivo é o que mobiliza para uma dada atividade, e se, ainda, os motivos vinculam-se a necessidades humanas historicamente produzidas, isso quer dizer que motivar para aprender a docência exige problematizar este fazer humano nas condições concretas de existência³.

Ainda é preciso dizer que o conceito de atividade-guia (principal), no âmbito da teoria histórico-cultural, tem raízes na categoria de trabalho em Marx. Não o trabalho alienado como configurado no contexto liberal capitalista de produção, mas o trabalho criador, inventivo, realizado por um ser ativo que, ao trabalhar, muda a natureza física e a sua própria natureza humana. Como afirma Marx (2020, p. 293-294),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua

3 Pensar a aprendizagem da docência sob este prisma requer, seguramente, um espaço específico para o necessário aprofundamento que não cabe nos limites deste texto. Sobre este tema, estamos nos debruçando com mais rigor, o que será objeto de novas reflexões. Para um aprofundamento do tema, sugerimos estudos da obra citada (LEONTIEV, 2021). Também são fundamentais os estudos de comentadores, como Roberto Valdés Puentes e Andrea Maturano Longarezi, entre outros autores, cujos trabalhos têm contribuído sobremaneira para pensar e propor mudanças na concepção e na organização da atividade de ensino e na atividade de aprendizagem por meio de discussões, traduções e pesquisas sobre a didática desenvolvimental de base histórico-cultural.

própria natureza. [...]. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador; e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. (MARX, 2020, p. 293-294).

Na mesma direção, Duarte (2013) afirma que o trabalho é a atividade vital humana, que distingue o ser humano de todos os outros animais. Por meio do trabalho, o ser humano reproduz a si mesmo, como ser biológico singular, e a sua espécie, ao assegurar as condições materiais da existência. No entanto, não basta ao ser humano existir ou sobreviver. Assim, no processo de garantir a existência física, os indivíduos estabelecem vínculos sociais e, dessa forma, a atividade vital humana (trabalho) cumpre duas funções: “assegurar a existência individual e a existência da sociedade” (DUARTE, 2013, p. 23).

Isso significa que a origem do que é humano, em cada ser individual, reside nas conexões estabelecidas com outros indivíduos, mediadas pelo ato de trabalhar, enquanto ato criador e recriador de artefatos materiais e simbólicos, em sua relação com o mundo. Por meio do trabalho, indivíduos em relação operam coletivamente para realizar uma finalidade que anteciparam (projetaram). Nesse processo, apropriam-se do conhecimento humano produzido (objetivado) pelas gerações precedentes, se comunicam, se conscientizam, criam uma nova realidade (se objetivam nela). *Pari passu*, se transformam, se humanizam. Sob esse prisma, afirma-se que a base da constituição do ser social é o trabalho, concebido como atividade vital humana – vital por ser a atividade que garante a (re)produção do humano em cada indivíduo e na qual estão intimamente combinadas a consciência e a linguagem (ALVES; TEO, 2020). Elucida-se, assim, o caráter ontológico do trabalho.

A esse respeito, Duarte (2011, p. 140) ainda se pronuncia, afirmando que

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente.

Isso equivale a dizer que a realidade desafia, gera necessidades que compõem motivos, os quais levam homens e mulheres à atividade – primeiro, exterior (prática, interspíquica), depois, interior (subjetiva, da consciência, intrapsíquica). Nesses termos, segundo Leontiev (2021, p. 104), “é evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas”.

O trabalho, neste sentido, é um ato criativo. É a atividade vital por meio da qual o gênero humano se produz e reproduz, e caracteriza-se, fundamentalmente, por sua intencionalidade (VIGOTSKI, 2000). Residem, aqui, dois elementos importantes para nossa reflexão neste texto. Primeiro, a atividade-guia da vida adulta (de professores, portanto) é o trabalho. É por meio desta forma de atividade que se põe em movimento, nos indivíduos adultos, os modos de relação com os contextos sociais dos quais são parte constituída e constitutiva. Segundo, esta atividade é marcada pela intencionalidade, ou seja, pela consciência e arbitrariedade em relação à sua ação no mundo. É sempre em referência a essa forma de atividade predominante em cada etapa do desenvolvimento que o trabalho docente (seja com a criança, o jovem ou o adulto) efetiva-se como ato de produção da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013) e como ato intencional, deliberado, na direção da promoção do desenvolvimento tipicamente humano, voltado para a assunção de funções superiores de pensamento (memória lógica, atenção arbitrária, imaginação, criação, generalização etc.).

Assim, embora seja aparentemente óbvio afirmar que o professor é um adulto, já não pa-

rece tão óbvia a compreensão do que é a vida adulta. O que é um ser humano adulto? Como aprende? Como se desenvolve? Se, a partir da base histórico-cultural, esse desenvolvimento se faz pela mediação da atividade-guia, então, isso há que ser considerado no processo de aprender a ser professor. Ao aprender (e se desenvolver como docente), o sujeito o faz no curso de sua atividade-guia ou principal, que é o trabalho (trabalho docente), sua atividade de produção social. Desse modo, ponderamos que o trabalho docente é campo gerador de necessidades e motivos que estão no cerne do processo de aprendizagem da docência, uma aprendizagem propulsora do desenvolvimento docente.

Nesse sentido, o estágio de docência é tomado, aqui, como estratégia potente de desenvolvimento docente, de formação docente (inicial, continuada e permanente). Isso é especialmente importante em uma área como a da saúde, em que a formação pedagógica é incipiente e, no mais das vezes, a aprendizagem da docência segue a dinâmica do aprender fazendo.

Ao tomarmos a aprendizagem da docência como propulsora do desenvolvimento docente, também assumimos que todo desenvolvimento humano ocorre no curso da atividade, entendida como atividade vital humana, ou seja, trabalho. Isso significa que, na atividade, o humano mobiliza suas capacidades (cognitivas/psíquicas, práticas/instrumentais etc.) para agir no mundo, transformando-o em atendimento a suas necessidades, produzindo cultura e transformando a si próprio, ampliando suas capacidades, desenvolvendo-se. Nesse processo, novas necessidades são criadas, em um *continuum* histórico-dialético. Histórico porque existe em condições concretas, circunstanciadas nos e pelos contextos que, por sua vez, são – eles também – produções históricas cujos resultados são, de modos desiguais, disponibilizados às gerações humanas, por meio de bens materiais e simbólicos, culturais, igualmente históricos. Dialético porque não está em linha reta. Trata-se de um processo marcado pela complexidade de relações contraditórias

da existência em que é constituído ao mesmo tempo em que constitui.

É pertinente, então, problematizarmos o que significa uma formação pelo trabalho e, ainda, o que é o trabalho do qual se espera que seja motor de aprendizagem e desenvolvimento. Importa retomar, então, uma condição relevante para os propósitos deste estudo, que é o fato de os professores serem, como já dito, adultos, pois as pessoas, a cada tempo histórico-social de seu desenvolvimento, se relacionam com o mundo de um modo particular (TULESKI; EIDT, 2016). Assim é que cada etapa do desenvolvimento humano é organizada por uma atividade-guia que, embora não seja a única, é aquela que se apresenta como dominante “no processo de ativar transformações no modo característico de o indivíduo vincular-se com a realidade” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Portanto, é a partir da atividade-guia (o trabalho docente) que caracteriza seu tempo histórico que o professor se relaciona com o mundo, age no mundo e se reorganiza como indivíduo singular e como parte do gênero humano universal. Nessa premissa se funda a argumentação de que o estágio de docência é estratégia relevante e pertinente para a promoção de uma aprendizagem que impulse o desenvolvimento docente. É o que se pretende discutir a partir da materialidade empírica que suporta esse texto e cujo percurso de produção é descrito na próxima seção.

Itinerário da investigação: a produção da materialidade empírica

Foi realizado estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa para o qual foram convidados, por *e-mail*, 15 professores com experiência como supervisores de estágio de docência de pós-graduandos (mestrandos e/ou doutorandos) de um Programa de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* da área da saúde de uma Universidade no estado de Santa

Catarina. Aceitaram participar 11 professores (identificados pela letra *P* justaposta a um número sequencial), dentre os quais, sete mulheres (*P2, P3, P5, P7, P8, P9, P11*), 10 com formação na grande área de Ciências da Saúde (Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição) e um em Ciências Humanas (Filosofia), oito com titulação acadêmica em nível de doutorado e três de mestrado (*P3, P7, P11*), todos com ampla experiência docente, variando de oito a 34 anos, sendo que apenas dois deles tinham menos de dez anos de experiência (*P6, P7*) e nove tinham experiência igual ou superior a catorze anos.

A produção de dados empíricos aconteceu no segundo semestre de 2022, por meio de um instrumento aberto aplicado pela plataforma *Google Forms*. Esse instrumento de pesquisa foi enviado aos professores por *e-mail* e continha três proposições que deveriam ser completadas pelos respondentes, apontando potencialidades (*que bom que o estágio de docência ...*), fragilidades (*que pena que o estágio de docência ...*) e possibilidades (*que tal se o estágio de docência ...*) do objeto a partir de suas experiências prévias como supervisores. Os professores que aceitaram participar do estudo receberam acesso ao instrumento de pesquisa apenas após a assinatura virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto que originou este estudo foi apreciado e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CAAE: 61408022.1.0000.0116).

Concluída esta etapa, as respostas dos participantes foram extraídas da plataforma *Google Forms* e organizadas em editor de texto, iniciando-se, a seguir, o processo de análise e interpretação do conteúdo produzido, em cotejamento ao referencial teórico histórico-cultural.

Que bom que, que pena que, que tal se: perscrutando o objeto para repensar a

atividade de aprendizagem da docência

O objetivo desse estudo foi reconhecer possibilidades para qualificar o estágio de docência com vistas à formação de professores bacharéis para a educação superior em saúde, tendo como horizonte o pressuposto de que, para avançar/qualificar, é preciso conhecer. Sob este prisma, nesta oportunidade, optamos por conhecer/apreender o objeto a partir da perspectiva de professores que tenham atuado como supervisores de estágio de docência. Eles foram considerados bons informantes sobre o tema por serem, como afirma Luna (2010), parte importante do problema, no sentido de estarem implicados nele, o que confere, *a priori*, fidedignidade aos dados produzidos.

Inicialmente, questionamos os participantes sobre aspectos positivos do estágio de docência, favoráveis à aprendizagem da docência na pós-graduação. Na análise dos dados, chama a atenção o destaque conferido por todos os participantes à característica do estágio de docência como experiência, vivência e prática da docência, como ilustrado a seguir:

Que bom que o estágio de docência propicia ao estudante experiências na docência. (P1).

Que bom que o estágio de docência aprimora o estudante para a prática de ser docente/professor. (P3).

Embora, em um primeiro momento, isso pudesse sugerir uma visão praticista, com um peso de desvalorização da complexidade do estágio de docência, ponderamos que o estágio tem sua potência, precisamente, ao se configurar como prática, atividade exterior, social, que é fio condutor para a subjetivação. Como sinalizamos, anteriormente, com o aporte histórico-cultural, consideramos que tais falas sinalizam para a potência do estágio como tempo-espaco motivador da atividade de aprendizagem da docência, visto que estamos num percurso formativo que, a rigor, verticaliza-se mais no escopo da especificidade da área e do objeto de pesquisa do qual se ocupam mes-

trandos e doutorandos em Ciências da Saúde e que não tem a docência como foco principal. A nosso ver, esta imagem positiva do estágio de docência pode constituir-se num importante elemento de prática social, gerador de problematizações referentes à docência como práxis profissional e de motivações que coloquem em movimento, nos sujeitos, um conjunto de ações e operações voltadas a apreender a docência como profissão⁴. Trata-se da prática de pensar a prática no sentido de compreender o ato de pensar como atividade, como prática de pensamento e, portanto, de apropriação/internalização/produção de conhecimento, articulando o desenvolvimento do sujeito docente. Isso, notadamente, implica compreender o conhecimento em bases marxistas. A esse respeito, nos parece elucidativa a afirmação de Leontiev (2021, p. 44) de que

A reviravolta profunda realizada por Marx na teoria do conhecimento consiste em que a prática humana passou a ser compreendida como base da cognição humana, como processo em cujo desenvolvimento surgem tarefas cognitivas que engendram e desenvolvem a percepção e o pensamento humano e que, ao mesmo tempo, carregam em si o critério de adequação e veracidade do conhecimento: na prática, diz Marx, a pessoa deve provar a verdade, a realidade, o poder e a universalidade de seu pensamento.

Na transição da atividade (de exterior para interior), o humano ativo/em atividade constrói sentidos, que se fundem aos significados socialmente compartilhados e vão produzindo novos modos de ser professor. Entendemos sob essa perspectiva a referência que um dos participantes faz ao estágio de docência como gerador de “[...] oportunidades de aprendizagens significativas sobre o ensino em saúde vivenciadas na prática” (P9).

Sobre isso, Martins (2015, p. 70) explica

4 Tratamos, aqui, da docência como uma profissão específica, como uma atividade/trabalho, cujo produto principal resulta na humanidade em cada indivíduo singular. Nestes termos, apoiamos-nos em Saviani (2013, p. 13), quando afirma que o ato educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

que “o pensamento desenvolve-se a partir da operação prática, em direta ligação com ela, para, então, paulatina e relativamente, ir dela se independentemente e se afirmando enquanto atividade teórica”. A autora complementa, afirmando que “o pensamento teórico representa a transição do particular para o universal e do universal para o particular, pela qual se movimentam e se articulam as ideias, dando origem aos conceitos. O conceito, que existe na forma de palavra, representa o conteúdo específico do pensamento” (MARTINS, 2015, p. 70). Nesse processo, é superada a compreensão imediata da realidade (empírica) pela incorporação de um conhecimento amplo e generalizado (abstrato) sobre ela. Trata-se de elevar o pensamento do concreto imediato ao concreto pensado por meio da abstração. Esse é o movimento que caracteriza o processo de aprendizagem, ancorado por operações superiores de pensamento – análise, síntese, generalização (MARTINS, 2015).

Desse modo, compreende-se a potência do estágio de docência como espaço e tempo de aprendizagem do ser professor, a partir da experiência/vivência, como referido pelos participantes. Importa explicar que a vivência é entendida, aqui, na perspectiva vigotskiana⁵, como algo que é experimentado e que afeta o sujeito de alguma forma, na medida em que ele compreende e atribui sentido ao vivido, o que implica também um componente emocional (MARQUES; CARVALHO, 2014).

Para além da marca colocada pelos participantes no estágio de docência como prática e preparação para a prática, ainda há que se sublinhar que o estágio é entendido por eles como uma prática total, contemplando tanto questões técnico-operacionais da docência

5 Não cabe, no escopo deste estudo, uma análise mais elaborada dos conceitos de vivência e experiência em Vigotski. Contudo, uma necessária atenção a este conteúdo está sendo dada e será objeto de outras análises, consideradas as traduções mais recentes dos escritos deste importante pensador do desenvolvimento psíquico humano e do papel da educação neste desenvolvimento. Por ora, sinalizamos a relevância deste aprofundamento e sugerimos leituras de Pino (2010), Marques e Carvalho (2014), Roberti (2019) e Bittencourt e Fumes (2021).

quanto questões de afetos e relações, como os excertos a seguir evidenciam:

Que bom que o estágio de docência permite o exercício de metodologias de ensino, experiência em sala, contato com os estudantes de graduação (pós-graduando), a oxigenação das práticas da disciplina, olhares e experiências (docente e discente). (P5).

Que bom que o estágio de docência contribui para o mestrando e doutorando desenvolverem a prática pedagógica, possibilitando sua aproximação e entendimento do processo de formação, desde o entendimento da ementa da disciplina, elaboração do plano de ensino e do plano de aula, a construção da aula, potencializando metodologias diferenciadas, a ministração da aula e processo de avaliação e fechamento do componente. Creio que a maioria dos pós-graduandos nunca teve o contato diretamente com a docência, sendo considerado o estágio de docência uma das práticas que melhor potencializa esta aproximação, além do diálogo com outro docente, a fim de estabelecer estratégias que minimizem o medo e angústia que acabam gerando esse momento. (P6).

Que bom que o estágio de docência traz a partilha de novas ideias, percepções e possibilidades de outras estratégias para serem utilizadas na tarefa docente; permite a integração com outras profissões/formações; aproxima e vincula temáticas trabalhadas no *stricto sensu* com a formação inicial; estabelecimento de uma rede de 'saberes e conhecimentos'. (P7).

Que bom que o estágio de docência acontece na pós-graduação. É uma oportunidade para o pós-graduando que nunca esteve em sala de aula como docente. Estuda, planeja, executa, vivencia, relata. Essa pode ser a descoberta de que realmente quer seguir a vida docente (ou não). (P8).

Que bom que o estágio de docência desenvolve habilidades e competências sobre o ser e o fazer da docência. (P9).

Que bom que o estágio de docência proporciona capacitação do aluno-estagiário, vínculo afetivo com os estudantes de graduação, conhecimento sobre o fazer docente (plano de ensino, planejamento da aula, didática, montagem dos materiais de apoio), bem como sobre como montar e produzir avaliações. (P10).

Sobre as bases dessas considerações, ponderamos que o estágio constitui oportunidade de aprendizagem da docência em uma perspectiva ampla, que supera a dimensão técnica, operacional, metodológica, e alcança o nível dos afetos e das emoções. Ou, dizendo de outro modo e recuperando o conceito de atividade em Vigotski e Leontiev, afirmamos que alcança o nível do que faz sentido aprender, do que é significativo aprender, na medida em que promove o movimento do pensamento à prática social dos seres humanos historicamente situados. A esse respeito, Martins (2015) reforça a centralidade do trabalho no desenvolvimento humano e afirma que

[...] a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). [...] Do ponto de vista de sua origem, a atividade humana parte de determinados motivos e encaminha-se para determinados fins, exprimindo nessa trajetória uma dada relação do homem com seu meio (MARTINS, 2015, p. 62).

E, com base em Vigotski, a autora complementa:

Pela atividade de transformação da realidade, a humanidade constrói um vínculo com o universo em que vive, firmando-o como dado de sua subjetividade [...]. Solidifica esta subjetivação na forma de pensamento para, até mesmo, melhor atuar. Esse processo, por sua vez, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos, ou revela-se também como vivência emocional (MARTINS, 2015, p. 71).

É nesse movimento que, conforme declara um dos participantes, o estágio de docência “qualifica a formação, prepara o estudante para a docência e desenvolve autonomia” (P2). Ou seja, é na “unidade necessária entre os aspectos cognitivos e afetivos presentes na atividade [trabalho] e na consciência” (MARTINS, 2015, p. 74) que o sujeito, em sua integralidade, vai se desenvolvendo, ao apreender a docência.

Por outro lado, os participantes também indicaram fragilidades do estágio de docência, mencionando sua breve duração: normalmente, um semestre letivo (P1, P4, P5, P7, P10, P11). Sobre isso, cabe sublinhar o depoimento de um

dos participantes: “Que pena que o estágio de docência seja muito rápido, apenas uma vez, pois seria importante ter tanta relevância na formação quanto a pesquisa e a extensão.” (P4).

Importa, a esse respeito, problematizar o propósito da pós-graduação – formar pesquisadores e docentes para a educação superior. Frente a esse objetivo, de fato, há que se considerar que o estágio de docência é limitado no tempo. Afinal, o pós-graduando passa de dois a quatro anos, respectivamente, no mestrado e no doutorado, implicado com atividades de pesquisa. Ou seja, como bem apontado por P4, há uma disparidade entre a formação do pesquisador e a do professor na pós-graduação, o que, a nosso ver, sinaliza também alguns questionamentos: qual é o lugar da formação para a docência? De que docência fala uma legislação que orienta um curto espaço de tempo para esta formação, e no modelo de estágio? Se a docência é um trabalho e, como trabalho educativo, tem como tarefa central o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013), como apreendê-la em uma prática de estágio de 40 ou 60 horas? Que concepção de docência se manifesta nesta orientação legal? Por que não ensinamos engenharia, medicina, nutrição, fisioterapia, em algumas horas de estágio?

Contudo, o que defendemos, aqui, não é deslocar a centralidade na pós-graduação da pesquisa até a docência. Talvez, um relativo equilíbrio pudesse ser cogitado. Porém, em tempos de encurtamento de prazos, em geral, e de mudança de perfil do estudante da pós-graduação – cada vez mais, um estudante trabalhador –, para operar com as condições objetivas disponíveis, argumentamos que o tempo de duração, mesmo restrito, pode ser o suficiente para tornar o estágio de docência propulsor de desenvolvimento docente importante para esta fase da carreira do (futuro) professor. Certamente, para tanto, alguns recursos podem ser engendrados – isso é o que se pretende explorar mais adiante, neste texto.

Ainda no campo das fragilidades do estágio de docência, os participantes (P2, P6, P8) mencionaram o fato de ele não ser obrigatório para todos os pós-graduandos, como bem ilustra o depoimento apresentado a seguir: “Que pena que o estágio de docência somente é uma exigência para bolsistas (algumas modalidades), fazendo com que muitos pós-graduandos não tenham essa aproximação em ministrar uma aula, entender um plano de ensino, um plano de aula.” (P6).

Sobre isso, a CAPES determina que o estágio de docência é obrigatório para bolsistas que não tenham experiência docente (BRASIL, 2002; 2010b; 2012; 2017). Nesse ponto, ponderamos que, frente à atribuição de formar professores para a educação superior (BRASIL, 2020), não faz sentido a pós-graduação não adotar como norma a existência, nos projetos dos cursos de mestrado e doutorado, de um componente curricular/disciplina de formação docente e, também, o estágio para todos os pós-graduandos, independentemente de sua condição de bolsistas ou de sua experiência docente. Com relação, especificamente, à experiência como professor, a dispensa da CAPES, nesse caso, carrega um não-dito importante: a de que alguém não tem mais o que aprender uma vez que atue como professor. Juntas, essas determinações sobre o estágio e a ausência de uma orientação sobre disciplinas específicas informam sobre o lugar que é dado à formação para a docência na pós-graduação. Esse cenário, certamente, condiciona a valorização que a aprendizagem da docência recebe de pós-graduandos e, às vezes, até de seus orientadores: “Que pena que o estágio de docência tenha um tempo curto, receio do estagiário para desenvolver atividades de modo independente e, por vezes, *pouco reconhecimento da turma para esta modalidade importante*. (P10, grifo nosso).

É como se houvesse um *saber ser professor* que dispensasse formação específica, que surgisse em cada um e cada uma ao adentrar em uma sala de aula (tenha ela a configuração

que tiver), um saber que se desenvolvesse por vocação. Então, o que observamos, na pós-graduação, é que os estudantes, de forma geral, fazem uso dos recursos colocados à disposição (pela própria CAPES) para serem dispensados do estágio de docência. Os que não acessam esses recursos *cumprem* o estágio, como um requisito a ser atendido para que possam se dedicar àquilo que, de fato, parece ter valor na pós-graduação – a pesquisa. Embora essas ponderações sejam fruto de generalização, argumentamos que retratam um cenário bastante frequente. Em contraposição, tornar o estágio de docência obrigatório para todos surtiria algum efeito benéfico? Acreditamos que sim, afinal, embora pudesse gerar algum desagrado ou resistência inicial entre os estudantes, convém considerar que são as necessidades humanas que vão determinar os objetivos educacionais, a intencionalidade do processo educativo. Ainda, como afirma Saviani (2013), os estudantes são sínteses de relações sociais que eles próprios não escolheram. Nesses termos, questionamos, então: quais são as necessidades humanas que orientam a intencionalidade educativa na pós-graduação? Acrescentemos, aqui, que nem sempre aquilo pelo que os pós-graduandos manifestam mais interesse, na condição de estudantes, é o que corresponde aos seus interesses concretos no sentido de seu máximo desenvolvimento humano.

No âmbito do tema tratado nesse estudo, afirmamos que o estágio de docência pode não ser, de pronto, do interesse do estudante empírico, mais focado na realidade imediata que o circunda, mas seguramente corresponde aos interesses do estudante concreto que, na síntese das relações sociais, vive em uma sociedade que, cada vez mais, requer um professor cuja prática social coadune com aquela saúde mencionada no início deste texto, que é direito de todos e que opera na perspectiva da dignidade humana. Desse modo, criar oportunidades de acesso a conhecimentos que sejam instrumentos para o desenvolvimento das máximas possibilidades

do estudante é a tarefa maior da educação (SAVIANI, 2013). No caso da pós-graduação, o desenvolvimento do estudante está (ou deveria estar) orientado pelo projeto de formação do professor-pesquisador.

Cabe, ainda, o registro do que afirmam Tuleski e Eidt (2016), ao abordarem a atividade como propulsora do desenvolvimento. As autoras explicam, com base em Leontiev, que os motivos que estão na base da atividade (motivos realmente eficazes) podem surgir a partir de motivos ligados a ações (motivos apenas compreensíveis ou estreitos). Os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas – por exemplo, concluir a pós-graduação. Os motivos realmente eficazes são mais constantes (atuam durante muito tempo) e não dependem de situações causais imediatas – por exemplo, preparar-se para o trabalho docente. Os motivos apenas compreensíveis estimulam à ação imediata (fazer o estágio de docência), e os motivos realmente eficazes dão sentido ao estágio de docência e à pós-graduação (formar-se um professor-pesquisador). Os dois tipos de motivos podem atuar simultaneamente, formando um sistema único de motivos. Porém, quando isso não acontece (ou enquanto isso não acontece), um motivo apenas compreensível pode ser o disparador da ação imediata e, na medida em que o estudante realiza a ação, pretende-se que ocorra uma transformação de motivos, alcançando-se (para o estágio de docência) um motivo realmente eficaz. Nas palavras das autoras,

No exemplo anteriormente citado, temos que uma ação (fazer a tarefa) adquiriu um novo motivo que a direcionou; então a ação transformou-se em atividade. Por isso a compreensão do caráter dinâmico da atividade [...] é de fundamental importância [...] para os educadores de modo geral. Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com a realidade. Em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o

mundo de um modo particular e irrepetível. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 49-50).

Para além dessas questões, os participantes apontaram outras fragilidades, relacionadas com o fato de, eventualmente, o estágio de docência ser supervisionado por um professor que não atua na pós-graduação e, ainda, a condição de o estagiário ser tomado como tarefa a serviço do professor supervisor. Alguns depoimentos ilustram essas considerações:

Que pena que o estágio de docência tem muitos docentes que recebem pós-graduandos e que não realizaram ou não têm formação docente ou têm pouca prática docente, o que acaba por, ao invés de ajudar, aumentar a angústia e o medo [do estagiário] em relação a ser docente. Muitos docentes acabam utilizando-se do pós-graduando para fazer outras atividades ou, até mesmo, para deixarem de dar aula, não acompanhando o pós-graduando, que acaba sendo avaliado pelo parâmetro da turma. Observo que alguns docentes sentem receio de que o pós-graduando ministre uma aula melhor do que a sua, fazendo com que esse momento seja solitário ao invés de colaborativo, dialógico... Por fim, o pós-graduando sai com mais dúvidas do que começou. (P6).

Que pena que o estágio de docência não está configurado na modalidade de disciplina – com acompanhamento de professor do programa. (P9).

Ademais, os participantes indicaram que falta, aos pós-graduandos, “preparo prévio [ao estágio de docência]” (P5) e que “os supervisores nem sempre são preparados para receber o estudante” (P2). As fragilidades elencadas reafirmam a pertinência de que seja repensada a formação docente na pós-graduação, na direção de reorganizar e/ou criar estratégias que fortaleçam a aprendizagem da docência neste contexto.

Nessa direção, os participantes também discorreram sobre possibilidades de qualificação do estágio de docência, sugerindo que passe a integrar, efetivamente, a pós-graduação para todos os estudantes (P2, P4, P6, P8), que proporcione ao estudante experienciar diferentes realidades da graduação (P1, P3), que seja antecedido de

uma oficina preparatória (P5), que considere a *expertise* do estudante na seleção do componente curricular de realização do estágio (P11), que “seja orientado por profissionais capacitados” (P2). Alguns depoimentos são apresentados para ilustrar as considerações dos participantes sobre esse tema:

Que tal se o estágio de docência se tornasse algo permanente na pós-graduação *stricto sensu*, como parte da formação integral do professor-pesquisador? (P4).

Que tal se o estágio de docência fosse uma prática obrigatória? Além disso, penso que poderia ter uma disciplina que apoiasse todas as etapas, como plano de ensino, plano de aula, como preparar uma aula (conteúdo e tempo), quais metodologias seriam melhores serem trabalhadas, processo avaliativo (P6).

Que tal se o estágio de docência fosse obrigatório para todos os pós-graduandos, mesmo os que são docentes? É uma oportunidade diferente daquela que está já acostumado a trabalhar (P8).

Que tal se o estágio de docência tivesse maior tempo de permanência [do estagiário] com o professor supervisor, maior engajamento para produção do plano de ensino e materiais didáticos, bem como maior autonomia e pró-atividade? Ainda, [que tal] melhorar a sensibilização dos alunos em aula para construir juntos esta prática de ensino? (P10).

Com base nessas proposições, explicamos a defesa aqui desenvolvida do estágio de docência e de sua elevação à condição de componente curricular na pós-graduação, para todos os estudantes, independentemente de serem ou não bolsistas e/ou docentes. Argumentamos, inclusive, que aqueles que têm experiência docente podem, por meio do estágio, refletir sobre sua prática e contribuir para a formação daqueles que não têm ou que têm menor experiência como professores. Além disso, todos, independentemente de terem ou não experiência docente, podem contribuir para o processo de formação permanente dos professores supervisores. Ou seja, colaborativamente, estagiários e supervisores podem (re)pensar e (re)inventar suas práticas, em diálogo, em confronto com a teoria, (re)criando a teoria. Pa-

rece que, em alguma medida, essa contribuição do estagiário já vem sendo reconhecida, visto que os participantes mencionaram “oxigenação das práticas da disciplina” (P5), “partilha de novas ideias, percepções e possibilidades de outras estratégias” (P7) e “novas ideias de metodologias” (P11).

Propomos, então, que se possa fazer avançar esta contribuição, fortalecendo o estágio de docência como espaço e tempo de aprendizagem da docência para pós-graduandos, professores supervisores e/ou professores orientadores, de modo que sejam criados momentos, ao longo do estágio, de encontro entre estes diferentes atores sociais, para diálogo e reflexão crítica teoricamente fundamentada sobre temas importantes da docência. Certamente, explorar questões técnicas, metodológicas e operacionais do fazer docente é relevante, especialmente para os menos experientes. Contudo, surge como fundamental também a organização de alguns encontros ampliados, que contemplem o debate sobre a função social do professor, os dilemas da profissão docente, a alienação do trabalho docente, entre tantos outros que aqui não foram sequer tangenciados por não constituírem objeto deste texto. Porém, o que defendemos é que o estágio de docência não precisa ser *encaixotado*, *pasteurizado* ou *formatado*, mas, seguramente, precisa ser repensado e reorganizado, no âmbito da pós-graduação, com vistas a cumprir o propósito de formação de professores para a qualificação da educação superior. Reside aí, a nosso juízo, a possibilidade maior de atuar sobre o estágio de docência, transformando-o de uma ação imediata, requisito para conclusão da pós-graduação, em uma atividade efetiva de aprendizagem da docência superior. Reforçamos que isso ganha ainda mais relevo quando se considera o contexto de produção deste estudo, a área da saúde.

Esse repensar e reorganizar pode se valer de estratégias diversas, como oficinas pedagógicas preparatórias, disciplinas, grupos de diálogo, construção de portfólios reflexivos, entre outras. No entanto, a nosso ver, o essencial,

mesmo, é que o estágio de docência se oriente pelo trabalho como princípio educativo, que tenha a atividade como princípio de aprendizagem da docência, e que seja um processo formativo robusto para todos os envolvidos – formação inicial para uns e continuada/permanente para outros. Por essa via, o estágio de docência poderia contribuir para a elevação da pós-graduação a um novo patamar de impacto social, relevante e produtor de outros mundos possíveis.

Considerações Finais

Este estudo esteve interessado no estágio de docência e em possibilidades de qualificá-lo como estratégia de formação de professores bacharéis para a educação superior na área da Saúde. Isso, por si só, já se impõe como um desafio considerável, dadas as especificidades da área, além das condições históricas herdadas e que determinam, sobremaneira, o modo como vem se concebendo a docência, marcada, em geral, pela hegemonia de concepções liberais ou, mesmo, de visões ingênuas que se espalham pelo imaginário coletivo e pelas políticas educacionais, apontando a docência mais como dádiva do que como profissão, como trabalho cujo produto final é a humanidade. A ideia da docência como dom materializa-se nos formatos que esse trabalho assume nos diferentes tempos-espacos de percursos formativos, aparecendo, frequentemente, como *penduricalho* nos currículos de formação de professores, seja na graduação ou na pós-graduação, dando vida à lógica de que para ser professor basta, quando muito, fazer aqueles componentes curriculares pedagógicos, didáticos etc. para aprender *umas dinâmicas* que tornem *mais prazeroso e movimentado* o aprendizado de um dado conteúdo.

Seguimos impregnados por essas visões, temos ciência disso. Mas, também, exatamente pela consciência do que significa o trabalho docente para a humanidade, nos posicionamos na direção contrária a essas visões e nos colo-

camos nas trincheiras das concepções críticas, de modo especial, nas que concebem a docência como um trabalho criador, como uma atividade intencional, deliberada e comprometida com o desenvolvimento humano, compreendido na complexidade das condições históricas de constituição do gênero humano.

Assim, se nossas reflexões se originaram, aqui, na realidade da área da saúde, sublinhamos a convicção de que as questões tratadas contemplam outros contextos com outros objetos de estudo e pesquisa, que são nossos motivos para seguir investigando, aprendendo, estudando.

Importa destacar que o percurso de pesquisa em que produzimos este texto constitui (e vem se constituindo), já em si, um processo de aprendizagem da docência (mas não só) das autoras, na medida em que vem se materializando num esforço coletivo de estudar, apreender, compreender e operar a profissão da docência na educação superior (e em outras modalidades e espaços), sobre bases teórico-metodológicas e epistemológicas marxistas e no escopo da Escola de Vigotski.

Nesses termos, se esta reflexão perseguiu a prática como foco central, temos ciência de que outros elementos se originam nos mesmos dados e podem/devem ser tomados como objetos para novos estudos, análises e sínteses. É o caso, nos parece, de ampliar o argumento em torno de como podemos traduzir a concepção de prática de estágio em prática social e conteúdo de problematização de atividade de ensino e de atividade de aprendizagem; ou, ainda, o sentido da atividade de trabalho como atividade-guia do tempo do desenvolvimento psíquico da pessoa adulta, caracterizado no e na estudante da pós-graduação, bem como os processos de ensinar e de aprender na relação entre graduação (que é onde irão atuar como docentes) e pós-graduação. Esses elementos merecem tratamento mais adequado, na continuidade de nosso estar em atividade, no cotejamento com a base teórica que nos sustenta e medeia nossa análise e nossas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-266.
- ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, e20180366, 2019.
- ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. e229610, p. 1-19. 2020.
- AMORIM, Tâmara Ramalho de Sousa; PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. Aprendendo a Ser Docente: Relato de Experiência em Estágio de Docência. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, e15241, 2020.
- ANGELIM, Rebeca Coelho de Moura *et al.* Educação à distância no ensino superior: relato de experiência em estágio de docência. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Divinópolis, v. 9, e2672, 2019.
- BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Experiencias en Vygotski: contribuciones teóricas/metodológicas al analisis del contexto histórico-cultural en los estudios con individuos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. 1-20, 2021.
- BRAGA, Natalia Lopes; PINHEIRO, Natália Parente; FEITOSA, Larissa de Brito. Estágio em docência: o relato de experiência como recurso necessário na avaliação da aprendizagem. **Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 66-70, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 8080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm Acesso em 17 mar. 2023.
- BRASIL. **Ofício CAPES Circular n. 028, de 12 de**

novembro de 1999. Institui a obrigatoriedade de realização de Estágio de Docência na graduação para bolsistas de pós-graduação. 1999. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999> Acesso em 15 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. 2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em 16 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 4, de 07 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf> Acesso em 14 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 5, de 07 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. 2001c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf> Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002.** Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social. 2002. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf> Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 2.101, de 3 de novembro de 2005.** Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde. 2005. Disponível em http://www.abem-educmed.org.br/publicacoes/boletim_virtual/volume_10/portaria_pro_saude.pdf Acesso em 16 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria interministerial Nº. 1.802, de 26 de agosto de 2008.** Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET - Saúde. 2008. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html Acesso em 18 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 (Vols. 1-2).** Capes. 2010a. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-ainformacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em 12 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010.** Aprova o novo regulamento do Programa de

Demanda Social. 2010b. Disponível em <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view> Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 181, de 18 de dezembro de 2012.** Aprova o regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares, para disciplinar o fomento do programa a partir do exercício de 2013. 2012. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=572> Acesso em 23 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 149, de 1º de agosto de 2017.** Aprova o regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior, para disciplinar o fomento do programa para as Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, a partir do exercício de 2017. 2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19212855/do1-2017-08-02-portaria-n-149-de-1-de-agosto-de-2017-19212692 Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4.ed. 2020. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694> Acesso em 17 mar. 2023.

DAMIANCE, Patrícia Ribeiro Mattar *et al.* Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 14, n 3, p. 699-721, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Elci Nilma Bastos; RIBEIRO, Marinalva Lopes. O estágio de docência nas representações de estudantes de saúde coletiva. **Temas em Educação e Saúde**, São Paulo, v. 17, e021006, 2021.

FRIESTINO, Jane Kelly Oliveira *et al.* A docência como eixo formador de doutores em saúde coletiva: contribuição do estágio docente. **Revista UNIABEU**,

Belford Roxo, v. 8, n. 20, p. 325-336, 2015.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, Margarete Maria *et al.* Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa. **Revista de enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 9, n. 1, p. 220-227, 2015.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In:* FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 23-37.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. Marx sobre Feuerbach (1845) [Com alterações de Engels, 1888]. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007, p. 537-539.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) – O capital, livro I. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação – Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 293-316.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-

cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor:

conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 16-19, 2019.

RODRIGUES, Maria Eduarda de Carli *et al.* A pós-graduação como locus de formação para a docência: uma experiência com metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 56, p. 104-123, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante ea formação das funções psíquicas superiores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor, 2000.

Recebido em: 18/03/2023
Aprovado em: 05/07/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS EXPERIENTES: ENTRAVES E INVESTIMENTOS

*Amarildo Gomes Pereira**

Prefeitura Municipal de Bauru-SP

<https://orcid.org/0000-0003-2278-1963>

*Rosa Maria Moraes Anunciato***

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

RESUMO

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, norteadada na abordagem qualitativa, focaliza o desenvolvimento profissional de professoras experientes inseridas em um processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no segundo semestre de 2017 e em ambos os semestres de 2018. Para a escrita deste artigo, analisamos as narrativas produzidas no decorrer da formação ofertada no período citado. Os resultados evidenciam que as participantes se deparam com grandes desafios para desenvolver o trabalho docente e investirem em seu desenvolvimento profissional. Não obstante as condições de trabalho desfavoráveis, elas encontram tempo e disposição para manter-se em processo de formação por meio de estudos individuais, participação em cursos e realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação. Diante desses fatos, compreendemos que os programas de formação precisam levar em conta as necessidades formativas da docência em diferentes fases da carreira e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, e no auxílio na superação dos entraves para investirem no próprio desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Desenvolvimento docente; Condições de trabalho docente; Formação de professores.

ABSTRACT

TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EXPERIENCED TEACHERS: BARRIERS AND INVESTMENTS

This work, part of a doctoral research, guided by a qualitative approach, focuses on the professional development of experienced teachers inserted in a training

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Diretor de Escola Municipal em Bauru, SP. E-mail: amarildog@27@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, SP. Email: rosa@ufscar.br

process made possible by the Teaching Learning and Development Network (ReAD), from August 2017 through December 2018. For the writing of this article, we analyzed the narratives produced during the training offered in the mentioned period. The results show that the participants are faced with major challenges to develop their teaching work and invest in their professional development. However, even with the unfavorable conditions and work, they find the time and willingness to remain in the training process through individual studies, participation in courses and completion of second graduation, specialization and post-graduation. Given these facts, we understand that training programs need to take into account the training needs of teaching and the implications that work has on the teacher's personal/family life, contributing to the acquisition of new knowledge, and helping to overcome barriers to invest in their professional development.

Keywords: Teacher development; Teaching working conditions; Teacher training.

RESUMEN

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE DOCENTES EXPERIMENTADOS: BARRERAS E INVERSIONES

Este trabajo, parte de una investigación doctoral, guiada por un enfoque cualitativo, se enfoca en el desarrollo profesional de docentes experimentados insertos en un proceso de formación viabilizado por la Red de Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo (ReAD) desde julio de 2017 hasta diciembre de 2018. Para la redacción de este artículo, analizamos las narrativas producidas durante la formación ofrecida en el período mencionado. Los resultados muestran que los participantes se enfrentan a grandes desafíos para desarrollar su labor docente e invertir en su desarrollo profesional. Sin embargo, aún con las condiciones y el trabajo desfavorables, encuentran el tiempo y la disposición para permanecer en el proceso de formación a través de estudios individuales, participación en cursos y realización de segundo grado, especialización y posgrado. Ante estos hechos, entendemos que los programas de formación deben tener en cuenta las necesidades formativas de la docencia y las implicaciones que tiene el trabajo en la vida personal/familiar del docente, contribuyendo a la adquisición de nuevos conocimientos, y ayudando a superar las barreras para invertir en su desarrollo profesional.

Palabras clave: Desarrollo docente; Enseñanza de las condiciones de trabajo; Formación de profesores.

Introdução¹

O desenvolvimento profissional docente compreende a aprendizagem da docência que tem início nos primeiros anos de vida escolar,

perpassa a formação acadêmica e se estende por toda a carreira profissional. Nesta perspectiva, o exercício da docência e a formação docente são duas dimensões inseparáveis. Assim, a necessidade de aquisição de novos conhecimentos é um componente necessário

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética e, no momento da realização da inscrição e cadastro, os participantes da ReAD foram informados e convidados a assinar o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

na vida profissional de todos os professores, independentemente de seu tempo de atuação. Os que se encontram no início da carreira ou os que já possuem um longo tempo de atuação, necessitam de formação contínua (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA; GAMA, 2014).

É importante destacar que os professores são profissionais que desenvolvem seu trabalho muitas vezes em condições precárias e, também, é de quem se espera, mesmo em meio a tudo isso, um ensino de qualidade e a resolução dos problemas da educação e da sociedade, (GATTI, 2003; SOUZA, 2008; AQUINO, 2009; NOGUEIRA, 2012; JACOMINI, PENNA, 2016; VENCO, 2019).

Considerando a necessidade de formação permanente e a realidade da educação pública, que possuiu um cenário desfavorável ao trabalho e ao investimento à formação contínua, e que o processo de ensino e aprendizagem requer buscas constantes por novos conhecimentos, questionamos: por que, em que condições e por quais meios as professoras experientes participantes de uma rede de aprendizagem colaborativa *online* investem em seu desenvolvimento profissional?

Esta investigação é parte de uma pesquisa de doutorado² que teve como foco o desenvolvimento profissional de professores experientes³ inseridos num processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)⁴. As ações de formação foram desenvolvidas na Plataforma Moodle,

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>). O Portal dos Professores da UFSCar surgiu como um programa de apoio à extensão universitária (REALI; MIZUKAMI, 2017) configurando-se como uma plataforma com o objetivo de desenvolver atividades de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Desde 2016, a ReAD realizou ações formativas com vistas a fomentar o desenvolvimento profissional docente de professores experientes (PE), professores iniciantes (PI) e Licenciandos de Pedagogia (LI) por meio do intercâmbio *online* desses participantes, configurando-se em comunidade de aprendizagem colaborativa virtual. Seu objetivo é proporcionar o desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. As ações formativas da ReAD no 2º semestre de 2017 e nos 1º e 2º semestres de 2018, fonte de dados deste trabalho, foram planejadas de modo a serem realizadas de forma individual (leituras, elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino), utilizando-se da ferramenta “tarefa” e de forma coletiva (fóruns de discussão), utilizando a ferramenta “fórum”. Nos fóruns de discussão, os participantes foram distribuídos garantindo-se a diversidade nos grupos. Assim, em todos os grupos de discussão tivemos professores experientes, iniciantes e estudantes.

Desenvolvimento Profissional Docente

As atividades formativas desenvolvidas pela ReAD ancoram-se em princípios sobre formação de professores inicial e continuada, compreendendo o desenvolvimento profissional docente como preconizado por estudiosos tais como Imbernón (2002), Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Oliveira e Gama (2014).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente apresenta as seguintes características: o professor é entendido como

2 Tese de doutorado de A. G. PEREIRA, intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ”. Universidade Federal de São Carlos, 2021.

3 Para esta pesquisa, os docentes com mais de dez anos de exercício na função foram considerados professores experientes.

4 Criada como ação de uma pesquisa colaborativa intitulada “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Edital Universal 01/2016. Coordenação Prof.ª Dr.ª Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar e pós-graduandos do PPGE-UFSCar). Aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021).

sujeito que aprende de forma ativa ao longo da carreira com base na análise e reflexão crítica, de forma colaborativa, sobre suas experiências profissionais e está implicado com a construção de sua identidade e da transformação do ensino e da cultura escolar tendo como ganho a aprendizagem dos alunos.

Oliveira-Formosinho (2009) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de ações centradas nos professores inseridos em um processo de estudos, análises e reflexão crítica, individual e em grupos, sobre sua prática pedagógica e trabalho com vistas à aquisição de conhecimentos e capacidades profissionais. O professor é visto como profissional e como pessoa em sua totalidade, assim, devemos valorizar seu contexto de atuação como também suas crenças, suas concepções e sua história de vida. Os estudos e momentos reflexivos desencadeados de forma colaborativa visam promover mudanças educativas, a melhoria das práticas docentes em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Nas definições trazidas por Marcelo (2009) e Oliveira Formosinho (2009), destacam-se a valorização do contexto de atuação docente, a reflexão crítica sobre as práticas ou experiências docentes e as ações coletivas como caminhos para aquisição de novos conhecimentos, tendo como fim a melhoria na prática docente para aperfeiçoar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Oliveira e Gama (2014) analisam o processo reflexivo desenvolvido em um contexto de interações entre grupos colaborativos e atestam seu potencial para a aquisição de novos conhecimentos, novas formas de pensar e de exercer a docência. De acordo com essas autoras, o desenvolvimento profissional docente é potencializado por ações formativas que viabilizem e estimulem o exercício “permanente da reflexão crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 208).

A reflexão crítica sobre as práticas proporcionadas nos grupos colaborativos, com vistas à aquisição de novos conhecimentos, à transformação da prática docente e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, são alguns dos princípios nos quais se assentam a formação desenvolvida pela ReAD. Suas ações formativas consideram o contexto de atuação docente, valorizam os conhecimentos, saberes e experiências dos participantes, bem como, suas necessidades e interesses.

Reconhecendo a atuação docente e suas experiências profissionais e a escola como *lócus* de trabalho e formação, Imbernón (2002) chama a atenção de que, além da formação contínua, as condições de trabalho em que o professor está inserido precisam ser garantidas para que ocorra o desenvolvimento profissional docente. Assim, a melhoria na prática de ensino e, em consequência, o ganho para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, passam também pela melhoria nas condições de trabalho docente.

O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um caminho necessário para a aquisição de novos conhecimentos e melhoria no trabalho docente, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, bem como da organização da unidade escolar e da sociedade. Contudo, há de se considerar os impactos que as condições humanas e materiais de trabalho têm sobre esse desenvolvimento, podendo limitar as contribuições para a transformação na prática docente e, em consequência, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em termos das condições de trabalho docente, como veremos a seguir, as pesquisas apresentam um cenário pouco favorável para que os professores consigam investir em formação.

Condições de trabalho docente: alguns apontamentos

Os professores são profissionais que estão imersos em contextos sociais, políticos e culturais e exercem fortes influências sobre a vida

pessoal e profissional (GATTI, 2003). Segundo a autora, esses fatores influenciam o modo como os docentes compreendem a educação: o ensino, seu papel profissional, as práticas, suas escolhas etc. Algumas pesquisas trazem dados para compreendermos em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho e participam de formação continuada.

No que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, em pesquisa desenvolvida com professores que atuam em escolas públicas, Souza e Leite (2011), apontaram que os professores se deparam com situações que são impactantes ao seu trabalho, tais como:

Baixos salários, superlotação das salas, a dupla jornada, a falta de tempo, exigências sociais, falta de recursos materiais, os problemas sócio familiares dos alunos, multiplicidade de tarefas, a falta de valorização do trabalho realizado, a burocratização e rotinização, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, a violência na escola, a necessidade de aumentar a renda, o trajeto frequentemente longo entre casa e inadequação do espaço físico, perda de autonomia, os movimentos repetitivos, insegurança quanto à demissão, insuficiência de carteiras, e ocorrências frequentes relacionadas a agressões, salários em atraso, perda da identidade, necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, imagem errônea da opinião pública sobre o professor, novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, inclusão de alunos especiais e o assédio moral, atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho, etc. (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1112)

Focalizando a questão dos baixos salários, em estudos desenvolvidos por Faria e Rachid (2015, p. 167) para compreender a jornada de trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, verificamos que 59% dos professores entrevistados trabalhavam em mais de uma escola e 16,9% em mais de duas. Apontou, ainda, que um número elevado de alunos por professor, “sendo que 21,1% tinha entre 301 e 450 alunos e 18,9%, entre 451 e

600 alunos”. Ou seja, para aumentar seus ganhos, muitos professores acabam assumindo uma carga maior de horas trabalhadas, o que, por sua vez, culmina em maiores demandas, compromissos, afazeres, etc.

Venco (2019) analisa a chamada *uberização*⁵ do trabalho docente nas formas de contratação, pela rede estadual paulista, dos professores da educação básica comparadas com as condições de trabalho dos Ubers. Nesse trabalho, aponta que os trabalhadores “quase-uberizados representam, em média, ao longo do período analisado, 50% do total de docentes na rede estadual paulista” (VENCO, 2019, p. 14). A rotina de trabalho do professor é marcada pela quantidade e variabilidade das disciplinas que precisam ministrar, pela não fixação em uma só escola, por uma remuneração que depende da elevada quantidade de horas de trabalho, pela sobreposição do individualismo sobre a coletividade, entre outras características.

Em pesquisas anteriores, Souza (2008) e Aquino (2009) apontaram que as condições de trabalho docente fazem com que as dimensões espaço (escola e moradia) e tempo (trabalho e lazer) se integrem convertendo a primeira dimensão em extensão da segunda. Aquino (2009) identificou que o espaço e tempo reservados para o descanso e lazer são invadidos por atendimento de demandas do trabalho. Para realizar o planejamento e a preparação das aulas e a correção de atividades, trabalhos ou provas, muitos professores utilizam a própria casa e, em alguns casos, os momentos de lazer e passeio familiares. Aponta ainda que o tempo gasto com demandas do trabalho varia de quatro a oito horas, podendo ocorrer

5 Motoristas da Uber são caracterizados pelo “trabalhador just in time”, adaptado da expressão “colaborador just in time”. São motoristas amadores, permanentemente avaliados pelos usuários, que disponibilizam seus serviços no aplicativo, sem contrato e sem direitos para transportar passageiros a custos inferiores que os praticados por taxistas. Ademais, além de precisarem estar disponíveis, os que desempenham essa atividade estão sujeitos a intensificação do trabalho, marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr rendimento suficiente à sobrevivência. Essa exacerbação da individualização no trabalho desencadeia processos graves de esfacelamento dos coletivos profissionais (VENCO, 2019, p. 14).

durante a semana, principalmente à noite ou aos finais de semana. Souza (2008) avalia que essas atividades realizadas fora da escola são um trabalho não remunerado e conclui que o exercício de ensinar é um trabalho contínuo, sem interrupções, que perpassa o tempo dos afazeres domésticos, dos filhos, do lazer e do descanso.

Faria e Rachid (2015) apontam que, de um total de 95 professores entrevistados, 72,6% enfrentam conflitos trabalho-família. Os problemas, que têm origem no ambiente de trabalho, acabam repercutindo na vida familiar e influenciando a vida pessoal e profissional do professor. Esse fato é apontado por Lapo e Bueno (2003) como um dos motivos de abandono do magistério, ou seja, frente à dificuldade de conciliar vida familiar e trabalho, muitos profissionais acabam abandonando a carreira docente.

Nogueira (2012) destaca que os problemas elencados são potencializados pela falta de investimento público, apoio institucional e de reconhecimento profissional, além de serem tratados como situados e que, para sua resolução, espera-se que o professor crie suas próprias estratégias para superação. Frente a isso, o professor se vê solitário, desamparado pelo poder público, fato que faz crescer “a penosidade, degradando simultaneamente as condições de saúde psíquica e física dos trabalhadores” (METZGER, 2011, p. 13).

Somado à falta de investimento para melhores condições de trabalho e falta de apoio institucional, comumente são atribuídos aos professores a responsabilidade de solucionar os problemas que surgem tanto na educação como na sociedade por meio do ensino. Ou seja, são responsabilizados para solucionar os problemas da educação e da sociedade e não possuem o reconhecimento social, político e econômico pelos serviços prestados. Ou seja, não são dadas as condições adequadas para realizarem seu trabalho. Os investimentos na educação e na valorização do trabalho do professor têm se limitado aos discursos e pouco

se tem avançado nesse sentido (JACOMINI; PENNA, 2016).

Esses elementos demandam das políticas e dos formadores um olhar atento para a educação envolvendo todos os elementos que a compõem e para os profissionais que nela atuam, considerando as implicações ou impactos que as condições de vida e trabalho têm sobre seu processo formativo.

Considerando essa realidade da educação pública, que por um lado possui um cenário desfavorável ao trabalho e ao investimento na formação contínua, e por outro, requer das docentes buscas constantes por novos conhecimentos, questionamos: em que condições e por quais meios quatro professoras experientes investem em seu desenvolvimento profissional?

Metodologia

Como apresentado anteriormente, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado voltada a analisar por que, em que condições e por quais meios professoras experientes participantes de uma rede de aprendizagem colaborativa *online* investem em seu desenvolvimento profissional. Destacam-se os investimentos pessoais (de tempo, dedicação etc.) e as limitações impostas pelas condições de trabalho docente para o processo formativo com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Utilizamos como fonte de dados narrativas produzidas por quatro professoras experientes que participaram da formação ofertada pela ReAD e entrevistas narrativas, realizadas entre dezembro de 2018 e março de 2019.

As professoras são identificadas por nomes fictícios e possuem os seguintes perfis: 1) Gisele: 36 anos de idade, cursou graduação em Arte, Pedagogia, especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Comunicação, está há 16 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos finais e ensino médio, e possui 54h de carga horária semanal de trabalho; 2) Simone: 45 anos de idade, cursou graduação

em Pedagogia e especialização em Educação Especial, está há 15 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 24h de carga horária semanal de trabalho; 3) Marina: 47 anos de idade, cursou graduação em Pedagogia e especialização em Educação, está há 24 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 44h de carga horária semanal de trabalho; 4) Micaela, 43 anos de idade, cursou graduação em Pedagogia e Letras, Especialização em Gestão Escolar e

Mestrado em Educação, está há 14 anos na educação básica, no ensino fundamental, anos iniciais, e possui 45h de carga horária semanal de trabalho.

A escolha das participantes de um total de 47 participantes é justificada pela observação de suas interações nas atividades, ao fato de ter concluído com êxito no mínimo três módulos da ReAD. Gisele e Micaela participaram de cinco módulos temáticos, e Simone e Marina de três, conforme indicação no quadro 01.

Quadro 01: Participação nos módulos temáticos

Professores	Letramento digital: conhecendo as bases da ReAD e seus participantes	Reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão.	Planejamento e Avaliação: analisando um caso de ensino	Familiarização ao AVA e discussões sobre a docência; Reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão	História e Geografia	Geometria no Ensino Fundamental I
Gisele	X	X	X	X	X	
Simone				X	X	X
Marina				X	X	X
Micaela	X	X	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esclarecemos que o primeiro pesquisador atuou como tutor durante a realização da formação desenvolvida na ReAD, no contexto de produção dos dados, no qual esteve em estreita interação com as participantes da pesquisa por meio do diálogo, fornecendo orientações, tirando dúvidas e fornecendo apoio e *feedbacks*.

Em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa foi norteadora na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por se tratar de uma perspectiva que aglutina diversas estratégias de investigação. A produção de narrativas, tomadas como instrumento de produção de dados e investigação em pesquisa qualitativa, foi adotada por permitir ouvir as vozes dos professores, conhecer suas histórias e culturas, seus pensamentos sobre a realidade e a produção de conhecimentos (CUNHA, 1997;

GALVÃO, 2005). Existem diferentes formas e expressões de narrativas, como explica Barthes (2011, p. 19), ela se apresenta pela “linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”. Ou ainda pela “combinação de textos, imagens, animação” (VALENTE, 2005, p. 27), ou “sons, imagens, animações, gráficos, hiperligações, etc.” (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2012, p. 194). Independente da forma como ela é expressa, seu conteúdo comunica conhecimentos, compartilha experiências, saberes, concepções, sentimentos entre outros atributos, cujos acessos e análise contribuem para conhecermos e compreendermos aspectos da vida humana e profissional. Foram produzidas narrativas de vida, de formação e narrativas das práticas no ambiente online da ReAD.

Também tomamos como fonte de dados as entrevistas narrativas. Trata-se de um “tipo de entrevista (não estruturada) que visa estimular o sujeito a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). De acordo com Ferrarotti (1972, p. 44), elas possibilitam conhecermos aspectos gerais da sociedade a partir de um indivíduo que é “a síntese individualizada e ativa de uma sociedade”. As entrevistas narrativas das quatro participantes contemplaram as suas experiências vivenciadas durante os três semestres em que participaram da ReAD⁶.

Os dados coletados por meio das narrativas após atentas leituras foram organizados codificados inspirado em análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O processo de interpretação dos dados se deu por meio da articulação entre o problema e o objetivo da pesquisa, o conteúdo das narrativas – dados empíricos – e a base teórica, amalgamados por meio das inferências dos pesquisadores em processo que será explicitado a seguir, cuja sistematização buscará responder aos objetivos desta investigação. Em cada item analisado, buscamos apontar os achados da pesquisa nas narrativas das participantes demonstrando como dialogam com os referenciais teóricos do estudo, assim como quando apontam novas compreensões ou pontos a serem melhor investigados. Organizamos e delimitamos a análise dos dados nas categorias: a jornada e as condições de trabalho; compreensões sobre o investimento no próprio desenvolvimento

profissional; motivações para a participação em formação *on-line*.

Condições de trabalho docente e seu impacto no investimento em formação contínua

O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo de aprendizagem que tem início nos primeiros anos de vida escolar, perpassa pela formação inicial e se estende por toda a carreira docente. Ideia que nos leva à admissão da indissociabilidade das dimensões, exercício da docência e formação, ou seja, a necessidade de se adquirir novos conhecimentos é intrínseca ao trabalho de todos os professores, dos que estão iniciando, bem como dos que já possuem um longo tempo de atuação. Além disso, as condições em que a maioria dos professores, principalmente de escolas públicas, exercem sua profissão têm impactos negativos ao investimento e estudos permanentes. Os professores se deparam com o grande desafio de conseguir organizar seu tempo para dar conta dos compromissos familiares, das demandas do trabalho e investir em formação.

Diante dessas proposições, analisamos como quatro professoras experientes investem em formação contínua. Para isso, escolhemos como caminho a análise das implicações que as condições de trabalho quanto à organização do tempo para dedicação em estudos e formação.

A jornada e as condições de trabalho

Os estudos que tratam sobre as condições de trabalho docente – Souza (2008); Aquino (2009); Souza, Leite (2011); Nogueira (2012); Faria, Rachid (2015); Jacomini, Penna, (2016); Venco (2019), entre outros – apontam que, no Brasil, os professores desenvolvem seu trabalho em condições muito desfavoráveis. Entre os motivos dessa avaliação, são descritas as viagens para se deslocar até o local de trabalho, salas com excesso de alunos, ambientes sem

6 A realização das entrevistas narrativas teve início em dezembro de 2018, com o envio do convite a sete participantes, e foi concluída em março de 2019 após um percurso que passou pelo aceite das participantes, combinados, informações, acertos e realização da pesquisa culminando com a transcrição das mesmas. Assim, as entrevistas com Gisele e Micaela foram realizadas de forma presencial num espaço cedido por uma instituição pública; com Simone e Marina, as entrevistas foram realizadas por telefone celular. Todas as entrevistas foram gravadas com o aparelho de celular e transcritas posteriormente na íntegra. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro de questões pré-estabelecidas cujo critério para sua elaboração foi o problema e os objetivos da pesquisa de doutorado.

ventilação adequada, falta de recursos materiais, violência, baixos salários, sobrecarga de compromissos, tempo reduzido para descanso etc. Além de lidar com as condições desfavoráveis na escola e no trajeto para o trabalho, precisam utilizar o tempo de descanso nos finais de semana para prepararem atividades, corrigir provas, cumprir com os compromissos escolares, etc. Além disso, frequentemente são responsabilizados pelos fracassos da educação escolar e, em boa medida, pelos problemas que a sociedade enfrenta.

As condições de trabalho identificadas nas pesquisas citadas são evidenciadas nos relatos analisados, nas quais destacam-se a falta de investimento na educação, faltam recursos humanos e materiais, apoio técnico, acúmulo de cargos culminando em demandas tais como a necessidade de deslocamentos, maior tempo para participação em reuniões semanais etc.

A falta de investimentos na educação é denunciada por Marina que enxerga esse problema como a falência do próprio sistema educacional da rede pública, uma vez que os investimentos públicos na educação não têm garantido condições dignas de trabalho afetando, principalmente o ensino destinado à clientela menos favorecida sociocultural e economicamente (MARINA, Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

Esse fato é evidenciado também no relato da Gisele, a qual aponta da falta de infraestrutura e de recursos humanos (profissionais habilitados para tal, como agentes cuidadores, professores especializados em educação especial, profissionais da saúde) e materiais, além da falta de capacitação profissional como um dos entraves para o desenvolvimento do ensino que envolve a educação especial e inclusiva. Segundo ela, estes apontamentos “[...] são exemplos de dificuldades que acabam atropelando nosso trabalho fazendo-nos ‘rebolar’ e ‘rebolar’ cada vez mais para garantir um ensino de qualidade para todos [...]” e que diante de tal situação o professor sente-se angustiado e indignado, daí o sentimento de impotência e negação ao alu-

no.” (GISELE, Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

A falta de investimentos culmina, entre outras coisas, na inexistência de recursos humanos e materiais, convertendo-se em grandes dificuldades para o professor exercer seu trabalho (SOUZA; LEITE, 2011). Diante da necessidade de cumprir seu papel e das condições desfavoráveis, o docente é tomado por sentimentos negativos quanto à capacidade de conseguir atingir os objetivos do ensino, promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, principalmente os alunos público-alvo da educação especial. Tais sentimentos acabam invadindo o espaço de descanso e lazer, como relatado por Gisele. “Dias e dias chego destruída (física e mentalmente) em minha casa, tentando buscar o resto de resiliência que me cabe para desligar da tomada e viver a minha vida.” (GISELE, Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017).

Os sentimentos expressos por Gisele são reveladores do quanto o exercício da docência extrapola o tempo e o espaço da escola e invade a vida pessoal e familiar dos professores. O retornar para a casa, após um longo dia de trabalho, não significa o fim da jornada de trabalho, ela continua na forma de afazeres tais como preparar atividades, planejamento, corrigir provas, como foi identificado por Souza (2008) e Aquino (2009), ou fazendo com que leve para casa os sentimentos de frustrações e angústias, o que torna a vida do professor envolta por problemas advindos do trabalho, como apontado por Metzger (2011).

As análises indicaram também que as condições de trabalho das professoras são impactadas pela questão da violência em sala de aula. Nos relatos de Gisele “Já vi aluno vazar o olho do colega com o ferrinho do elástico da pasta do material escolar, desmaiar, convulsionar, desfalecer [...]” (Tarefa – 1.4. Reflexões sobre a formação inicial, 2017) e Micaela “[...] às vezes eu sentia muito medo, principalmente quando estava na escola onde havia adolescentes assistidos, sentia pavor. Houve uma escola em

que éramos obrigados a dar aula com a porta trancada porque havia infratores” (Tarefa – 2.1 Início da docência: memórias e expectativas, 2017). Fica evidente que esses problemas afetam o trabalho docente, criando um ambiente de tensão muito desfavorável ao desenvolvimento do ensino. Tais situações levam os professores a quadros traumáticos, causam-lhes sentimentos de medo, desmotivação e, em muitos casos, levam ao abandono da profissão ou a adoecimentos (SOUZA; LEITE, 2011).

O acúmulo de cargos, que culmina em demandas tais como a necessidade de deslocamentos, necessidade de maior tempo para participar das reuniões etc., são evidenciadas nos relatos da Gisele que conta ter que trabalhar até em cinco escolas diferentes, atender até três mil alunos concomitantemente e preencher 33 diários; Simone teve que trabalhar em dois municípios, prepara atividades à noite, e Micaela, por ter dois contratos, tem que dedicar duas noites para participar de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs).

O impacto dessa realidade, dupla jornada (doméstica e profissional) e do acúmulo de cargos, na vida e trabalho do professor é explicitado por Souza e Leite (2011), que destacam o cansaço físico, a falta de tempo para descanso, os estudos e o lazer – o que foi relatado por Gisele, que manifestou a dificuldade de se desligar do trabalho quando chega em casa. Mesmo longe da sala de aula, o professor continua em exercício da profissão, como descrito por Souza (2008), pois o trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula e avança no tempo e no espaço do descanso e da vida social e familiar. Esse fato faz com que o professor permaneça em permanente exercício da docência, visto que as demandas da profissão se intercalam com os afazeres da vida doméstica, no formato de planejamento de aulas ou preparando material ou corrigindo exercícios, redações ou provas.

Para dar conta de tudo que a profissão exige e dos compromissos familiares, os professores precisam de grande empenho para organizar

seu tempo para realizar estudos e investir em formação contínua.

Compreensões sobre o investimento no próprio desenvolvimento profissional

Quanto ao investimento no próprio desenvolvimento profissional, embora enfrentem condições desfavoráveis, as professoras procuram encontrar tempo para se dedicarem à formação contínua. Essa dedicação foi expressa por meio da realização de estudos individuais, participação em cursos (presencial e a distância) e realização de pós-graduação *lato sensu*.

Esse investimento na formação aparece na análise das informações contidas nos perfis: Gisele e Micaela possuem duas graduações, uma especialização e mestrado, Simone e Marina possuem uma graduação e especialização. Além de forte compromisso com o aperfeiçoamento por meio de investimento em uma segunda graduação e pós-graduação, as participantes revelaram que a dedicação aos estudos individuais é parte integrante da atuação docente. Dizendo de outra forma, elas compreendem a formação contínua como uma necessidade do exercício da docência.

A realização de estudos individuais é tema discutido por Oliveira-Formosinho (2009, p. 238) que os define como uma concepção na qual “os professores aprendem sozinhos de forma autônoma e mais isolada por meio de leituras, de pesquisas, de estudos, e experimentando novas e diferentes estratégias de ensino, etc”. Segundo Hobold (2018), para os professores ampliarem seus conhecimentos que estejam em conformidade com suas necessidades e interesses realizam estudos individuais por meio de pesquisas em livros e revistas, sites da internet, observação informal da prática de outros docentes, entre outras fontes.

No caso das participantes da pesquisa, as análises revelaram que os estudos individuais empreendidos pelas professoras estão ligados às exigências impostas pelo exercício da docência e pelos próprios cursos de formação

que realizam. Na compreensão das professoras tanto o exercício da docência quanto a participação em cursos que requerem tempo de dedicação em estudos individuais.

No que se refere à necessidade de estudos individuais ligados ao exercício da docência, na entrevista narrativa, as quatro participantes apontam para os desafios do desenvolvimento do ensino, especificamente a necessidade de elaboração de planejamento anual ou semanal para atender demandas e necessidades específicas, como por exemplo atendimento de estudantes público-alvo da educação especial.

Eu destino meio período por semana, às vezes dois, depende da demanda, como eu falei, meu trabalho é de estudo o tempo todo [...] agora mesmo eu estava estudando, estava pesquisando para o meu trabalho, para meu planejamento, o que pretendo trabalhar ao longo do ano (GISELE – Entrevista Narrativa).

[...] quando a gente está planejando, quando planejo pra semana, é um estudo individual [...] Olha, como eu trabalho muito com Educação Especial, tenho sala do ensino fundamental e atendimento individual eu procuro ler algo que tem relação com essas criança (SIMONE – Entrevista Narrativa).

[...] às vezes eu preciso atender um determinado aluno, numa determinada situação e aí eu vou pesquisar. Principalmente quando se trata de um aluno especial [...] em diversos tipos de necessidades especiais e aí eu tenho que buscar e não fico sossegada enquanto eu não consigo atender aquela criança (MARIANA – Entrevista Narrativa).

Agora estou lendo para [elaborar] um artigo sobre autismo. É uma busca minha. (MICAELA – Entrevista Narrativa)

As necessidades advindas do atendimento de alunos público-alvo da educação especial impõem grandes desafios a todos professores, independentemente do tempo de carreira docente. Para desenvolver um ensino que contemple todos os alunos, o professor precisa investir em formação que lhe permita melhor compreender e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses

alunos. A elaboração de atividades adaptadas para atender às necessidades desses alunos foi apontada de modo específico por Simone, Marina e Micaela como justificativa para investimento em estudos individuais.

Além das justificativas apresentadas, Marina também dedica parte do tempo a pesquisas e leituras voltadas para alfabetização de alunos cuja defasagem de aprendizagem é evidente. “Eu gosto de alfabetizar. Assim, estar com um aluno de 5º ano, ele não sabe ler e nem escrever, para mim é como se ele estivesse no 1º ano, eu vou trabalhar o individual com ele. Então eu procuro muito sobre leitura e escrita.” (MARINA – Entrevista Narrativa).

Enfim, o investimento em estudos individuais para a aquisição de conhecimentos, de acordo com os relatos apresentados pelas participantes justifica-se pelas necessidades impostas pelo desenvolvimento do ensino, tais como elaborar planejamento que atendam demandas e necessidades específicas de seus alunos, seja por questão de pertencerem à educação especial, ou por defasagem de aprendizagem.

As justificativas apresentadas pelas professoras para se dedicarem a estudos individuais com fins a contribuir para o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades e necessidades dos alunos, é referendado por Aguiar (2013), cuja pesquisa aponta que 83% dos entrevistados revelaram se dedicarem a estudos individuais devido ao comprometimento com o ensino. A preocupação das professoras em pautar suas ações e práticas em estudos é forte indicativo do compromisso que elas possuem com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Nesse caso, elas possuem uma concepção de educação de qualidade descrita por Moreira, Anunciato e Viana (2020, p. 151), que compreendem como “inclusiva e equitativa em todos os níveis de escolaridade e para todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, etnia, incluindo pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens”.

Além dos investimentos em estudos individuais, os relatos das participantes trazem que elas se dedicam parte do tempo na realização de formação desenvolvida nas modalidades presencial e remota.

Tomemos como exemplo Marina, a qual relata que sua dedicação aos estudos permanentes teve início com a formação inicial e seguiu ao longo da carreira docente por meio da realização de cursos, especializações etc. Ao concluir a formação inicial, fez da aprendizagem contínua uma prática incorporada ao exercício da docência, no qual aprender e ensinar se materializou na sua concepção de trabalho docente. Também aponta elementos reveladores de aspectos do exercício da profissão no que se refere à necessidade de concomitantemente organizar o tempo para atender as demandas do trabalho e dos compromissos familiares. “Eu sempre estou fazendo algum curso, mas com casa, filhos, esposo e trabalho não dá pra ficar muito tempo, né.” (MARINA – Entrevista Narrativa).

Quanto à aplicação em formação contínua, Micaela revela que, embora tenha uma vida pessoal e profissional imbricadas com muitos compromissos, organiza os estudos em períodos mais longos. Procura distribuir sua participação em cursos ao longo do ano, evitando assim sobrecarga de compromissos. Nesse relato, encontramos também as justificativas pelas quais investe em formação, dentre elas estão o surgimento de novas demandas da educação, por exemplo, a necessidade de se compreender melhor tema ligado à Educação Especial, ou quando se depara com assuntos ou temas em que não possuem formação específica. “Agora estou terminando um sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas [...]” (MICAELA – Entrevista Narrativa). Esses casos, segundo ela, convertem-se em motivação para a realização de formação, que podem ocorrer por meio da participação em cursos e especialização.

A participante Micaela revela o que Souza (2008) e Aquino (2009) apontaram em suas pesquisas: o tempo e espaço da casa é utilizado como extensão do tempo e espaço do trabalho. “Eu deixo domingo para isso. No domingo, geralmente eu estou ali em casa, eu começo a organizar minha semana de aula e faço os meus cursos EaD [...]” (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Esse tempo de trabalho docente não remunerado (SOUZA, 2008) fica evidente no relato da Micaela quando diz que o domingo é reservado também para organização da semana de trabalho e dar conta dos compromissos dos cursos que realiza. Como já afirmamos em outro momento deste texto, os afazeres da profissão permeiam toda a vida doméstica fazendo com que o professor permaneça em constante exercício da docência, mesmo após o término das aulas.

Os investimentos em estudos ficaram evidentes também nos relatos da Gisele “Estudo sistemático para curso de pós-graduação eu dedico um período por semana para isso e se possível mais [...]. É fundamental por que se não você não aprende, não renova sua prática.” (Entrevista Narrativa); e Simone, que diz “Sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial.” (Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

Para Gisele, as justificativas para tais investimentos centram-se na necessidade de se compreender e renovar a prática docente; Simone valoriza a formação contínua enquanto necessidade intrínseca ao exercício da docência e, de forma mais específica, às demandas da educação especial e inclusiva. Seus relatos destacam: estudos semanais, estudo sistemático, atualização permanente, investimento constante em cursos, realização de curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* etc.

Em síntese, existe uma conformação entre as quatro participantes quanto à necessidade de investimento em formação contínua, assim

como quanto ao fato de as condições de trabalho terem implicações para a realização de estudos.

Motivações para a participação em formação on-line

Diante dos desafios impostos pelas condições de trabalho, para investir em formação contínua na modalidade presencial, a formação *on-line* tem sido adotada como uma alternativa que melhor atende às suas necessidades. Esse fato é evidenciado nos relatos das quatro participantes, como segue.

Então é assim, procuro fazer um EaD e um presencial. No semestre passado (2º semestre de 2018) não consegui fazer curso presencial, mas fiz dois em EaD [...] (MICAELA – Entrevista Narrativa).

É uma vantagem muito importante, porque ela permite flexibilização de estudo. Você vai se organizar no seu tempo. Permite o acesso (à formação) de pessoas menos favorecidas. É um acesso fácil, uso de celular, Tablet, computador... É num tempo e espaço que você determina [...] (GISELE – Entrevista Narrativa).

[...] você vai procurando fazer as atividades no tempo que você tiver você organiza seu próprio tempo, é lógico que tem as datas certinhas para entregar, porém, você vai fazendo no seu tempo e isso eu acho maravilhoso. (SIMONE – Entrevista Narrativa).

A formação *on-line* é importante principalmente por causa do tempo. Eu me organizo do meu jeito aos finais de semana para realizar as atividades (MARINA – Entrevista Narrativa).

Dentre as características dessa modalidade, apontadas pelas professoras, o que melhor contempla suas necessidades é a autonomia dada ao participante; a possibilidade de flexibilização e de organização do tempo; o acesso facilitado por meio de aparelhos diversos, de qualquer localidade; a universalização de conhecimentos e a riqueza de participar de discussões com pessoas de diferentes realidades, cultura e procedência.

Considerando que essas professoras têm suas vidas e trabalho envoltos de muitos compromissos, a possibilidade de organizar o

tempo de acordo com suas demandas faz com que a formação *on-line* seja vista como mais apropriada para aqueles que precisam conciliar família, trabalho e formação.

Assim, podemos afirmar que, diante de tantos desafios enfrentados pelas professoras, a formação virtual tem se constituído o melhor caminho; no entanto, como revela Gisele, mesmo com as possibilidades de flexibilização oferecidas pela formação *on-line*, nessa modalidade as condições de trabalho também impõem dificuldades para a organização do tempo e cumprir as tarefas e atividades recebidas: “os desafios acabam impedindo que eu participe de forma mais ativa [...]. Às vezes não faço no tempo certo, quando vejo já passou o dia.” (GISELE – Entrevista Narrativa).

Essa revelação é um indicativo de que as condições de trabalho desfavoráveis têm implicações na participação em formação também na modalidade em EaD. Ou seja, a organização do tempo por parte do professor é uma necessidade imprescindível para o investimento em formação contínua, seja na modalidade presencial ou à distância. Com isso, compreendemos que as condições de trabalho desfavoráveis impactam no investimento em formação contínua, seja qual for a modalidade.

Contudo, embora a existência destes fatores, as participantes buscam investir em formação contínua. Frente a esse fato, buscamos verificar quais as motivações para as participantes investirem em formação *on-line*. Somente a possibilidade de o participante poder organizar sua formação de acordo com suas necessidades e demandas seria a única justificativa?

A esse respeito, as análises dos relatos escolhidos indicaram alguns elementos: o gosto pelo estudo; o comprometimento com o trabalho docente; a curiosidade; a satisfação em aprender algo novo; o compartilhamento de conhecimentos e de experiências; o sentir-se bem; as necessidades impostas pelos desafios diários; e a preocupação com o aprendizado do aluno. Assim, os investimentos em estudos estão ligados à prática enraizada ao processo

de formação ao longo da carreira. Trata-se de profissionais que desenvolveram a atitude de articular os estudos e a profissão. Estudar não é entendido como um fardo em suas vidas, mas com algo prazeroso e necessário.

Além dessas, outras motivações foram identificadas nos relatos das professoras experientes, tais como as questões que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, aos desafios cotidianos do ensino, às realidades novas, aos temas transversais e ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Quanto às necessidades ligadas à Educação Especial e Inclusiva, Gisele, Micaela e Simone manifestam suas dificuldades com o tema e justificam as necessidades de aprofundamentos.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei enquanto educadora foi a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Devido a isso, senti a necessidade de me aprofundar mais em relação a esse tema tão urgente e importante.

A formação inicial dos professores parece não sanar todas as dúvidas diante de um assunto tão complexo, por isso um estudo mais aprofundado sobre o tema é fundamental para alicerçar a conduta do mesmo em sala de aula. Sem dúvida, a educação especial e inclusiva é um grande desafio para nós, docentes (GISELE, Fórum 2.2. – Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018).

Então estou tendo muito aluno autista e eu fui fazer uma especialização para aprender um pouco mais [...] sobre autismo que é um tema que eu ainda preciso aprender um pouco mais por conta de a gente estar recebendo cada vez mais crianças autistas (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Já vivenciei como professora do Ensino Fundamental experiências de inclusão em sala de aula. No início da carreira achei muito difícil, tive muitas dúvidas, não tive apoio, não tinha recursos pedagógicos adequados para a deficiência. Porém, sempre fui uma professora que gostava de pesquisar e procurar entender as deficiências. Com o passar dos anos me especializei em Educação Especial (SIMONE, Fórum – 2.4. Ações Pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva, 2018).

A inclusão escolar faz emergir uma nova realidade que os professores de um modo geral não se veem seguros para trabalhar com as novas demandas. A pouca preparação recebida na formação inicial e necessidade de garantir a aprendizagem de todos os alunos faz com que os professores invistam em estudos de aprofundamento. A necessidade de se aprofundarem em conhecimentos ou de compreender melhor um determinado tema provocou nas professoras, inquietações e necessidades de adquirir novos conhecimentos. Sem possuírem conhecimentos suficientes para desenvolver um ensino inclusivo e sem poder contar com uma estrutura favorável e com o apoio de especialistas, as professoras buscam aperfeiçoar seu trabalho, investindo de forma mais específica em formação.

O comprometimento com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos os alunos também é apontado pelas professoras como necessidade formativa. Essa preocupação fica evidente nos relatos da Simone, da Marina e da Micaela.

Eu sempre procuro me atualizar, novas informações, novas ideias, procuro uma forma melhor de ensinar, porque às vezes penso – o aluno não está aprendendo, mas a gente tem que pensar na nossa prática também... uma forma diferente, ouvir novas opiniões, ver o que está acontecendo. (SIMONE – Entrevista Narrativa).

Ela (a criança) está dentro da escola, ela veio aprender algo, então eu não posso deixar ela de lado, eu tenho que procurar, aí eu vou atrás, pode ser no computador, pode ser num livro, pode ser com um colega, de alguma forma eu procuro uma maneira de ajudar esta criança (MARINA – Entrevista Narrativa).

Então foi o que eu falei – tudo depende da turma. Para mim o que motiva muito a buscar conhecimentos, são eles. É a realidade! (MICAELA – Entrevista Narrativa).

Por meio das análises, identificamos que o desafio enfrentado no processo de ensino e aprendizagem também é indicado como justificativa para o investimento em formação. Dentre os desafios, foram apontadas as parti-

cularidades das classes que são assumidas em cada ano, cada nova turma requer do professor o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado nas especificidades e nas necessidades específicas da classe. É o que revelam Micaela e Marina:

A cada ano uma sala de aula é de um jeito, num ano o projeto que desenvolveu deu certo, no outro ano com aquela clientela que é diferente, não dá. [...] tem ano que você consegue que a maioria sai lendo e outro não. A cada ano é de um jeito e a metodologia tem que ser outra” (MICAELA – Entrevista Narrativa).

[...] eu preciso aprender todos os dias porque todos os dias nós temos desafios. Por exemplo, concluí agora... estou com uma turma há três anos e outra há dois anos. Só que no ano que vem a mesma turma que eu estava este ano eu posso encontrar dificuldades dentro de algum conteúdo com alguma criança, embora ela seja minha ela pode não estar conseguindo aprender um pouco mais... é um desafio que preciso através dos cursos sanar isso, é o que eu faço. (MARINA, Fórum – 2.2 Refletindo e discutindo sobre currículo e diversidade, 2018)

As justificativas manifestadas pelas professoras encontram respaldo em Orsolon (2011), para quem as particularidades e as necessidades de cada turma exigem que o professor analise e reflita sobre sua prática, que reveja a metodologia adotada, que planeje ou replaneje as atividades, pois, muitas vezes, as escolhas que geram resultado positivo em uma turma não conseguem o mesmo efeito em outra turma. Ou, como descreve Christov (2009), a realidade muda e os saberes sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre.

Concluindo, a concepção das participantes quanto a sua formação contínua, estando vinculada com a preocupação com a aprendizagem dos alunos, vai ao encontro do conceito de desenvolvimento profissional, estabelecido por Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), autores para quem toda ação formativa deve ter, como finalidade, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essa forma de conceber a educação e a consciência profissional é de grande importância à concretização

de uma escola inclusiva e de uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende à diversidade e promove a justiça social. (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020).

Ainda, os relatos evidenciaram que as professoras experientes possuem um compromisso com a educação e com a aprendizagem de todos os seus alunos. Tal compromisso é “fundamental para a promoção da mobilidade social, na medida em que apenas a elevação do capital cultural, humano e social das populações [...] que rompem com ciclos de pobreza e de baixas aspirações, melhorando suas condições econômicas e sociais.” (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020, p. 151).

As análises das narrativas de professores experientes mostram que os programas de formação precisam levar em conta as necessidades formativas da docência em diferentes fases da carreira e as implicações que o trabalho tem na vida pessoal/familiar dos professores, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, e no auxílio na superação dos entraves para investirem no próprio desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Analisamos as narrativas de quatro professoras experientes que foram produzidas no decurso da realização das atividades propostas na formação ofertada pela ReAD no 1ºS/2017 e 1º e 2ºS/2018 e entrevistas narrativas para compreender as razões e por quais meios essas profissionais que atuam há mais de dez anos na docência buscam a formação contínua. As narrativas mostram um cenário complicado em que as professoras parecem vencer uma corrida de obstáculos contra as precárias condições de trabalho. As participantes se deparam com grandes desafios para desenvolver o trabalho docente e investirem em seu desenvolvimento profissional, principalmente por possuírem acúmulo de cargos, dupla jornada, grande quantidade de compromissos, tempo reduzido para realização de estudos.

De um modo geral, o elevado tempo de experiência na docência para as quatro professoras não configura uma fase de acomodação intelectual, passividade ou desistência da carreira. Em vários momentos, as professoras relataram a necessidade de estar em constante busca por novas aprendizagens, como um meio para melhor desenvolver seu trabalho.

Embora tenham suas vidas e trabalho impactados pelas condições de trabalho desfavoráveis, estão motivadas pelo compromisso com a profissão docente e buscam encontrar tempo e disposição para manter-se em processo de formação constante. Para isso, investem em formação por meio de realização de estudos individuais, participação em cursos (presencial e a distância), e realização de segunda graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*. Ainda que essas professoras precisem organizar o escasso tempo para dar conta das demandas pessoais/profissionais – e para investirem em estudos individuais ou por meio da participação em cursos (presencial ou a distância) – elas concebem a ReAD como um importante espaço de estudos, reflexões, trocas e de aprendizagens de cunho pessoal/profissional.

As participantes não se reconhecem como professoras que possuem todos os conhecimentos necessários para o exercício da docência, mas como profissionais que precisam se colocar em busca constante por novos conhecimentos. O professor, para elas, precisa aprender ao longo do tempo, como defendido pelos teóricos citados nesta pesquisa.

A compreensão de seu desenvolvimento profissional como uma necessidade intrínseca ao exercício da docência é expressa pelas professoras por meio dos relatos sobre suas necessidades frente ao trabalho docente, que é marcado por desafios diversos. Diante das necessidades frente ao processo de ensino/aprendizagem, precisam empreender pesquisa e estudos de forma contínua.

Com base nas reflexões apontadas ao longo deste trabalho e diante do arcabouço teórico-

metodológico apresentado, evidencia-se que as quatro professoras assumem seu desenvolvimento profissional como um processo contínuo, com vistas a promover aprendizagens e desenvolvimento de todos os alunos. Esse é um pensamento sobre Educação que está de acordo com a concepção de Educação de qualidade, que, entre outras coisas, defende uma Educação equitativa, inclusiva e que possibilita o acesso ao conhecimento de todos os alunos – independentemente de sua classe social, etnia, dificuldades de aprendizagem – possibilitando a todos a ascensão social com base na apropriação da produção cultural da humanidade. Assim, podemos afirmar que as professoras mantêm compromisso não somente com a aprendizagem de todos os alunos, mas com uma sociedade melhor para todos, na medida em que lutam pela inclusão e pelo acesso de todos à cultura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. R. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.
- AQUINO, L. L. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual do ciclo I do ensino fundamental. 2009, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Piracicaba, São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Narrativas Digitais na Formação Inicial de Professores: Um Estudo Com Alunos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 27, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24260>>. Acesso em: 08

jul. 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 47-60.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162-177, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/issue/view/4>. Acesso em: jan. 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Rev. Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 31 jan. 2020.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latinoamérica. **Educador**, n. 30, p. 15-25, 2002. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educador/article/view/20761>. Acesso em: 31 jan. 2021

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/

ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa contexto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPO, F. R. E BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARCELO, C.: Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 31 jan. 2021.

METZGER, J. L. Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 36, n. 123, p. 12-24, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/sFQXNqMczRPqMwCVctcdm4z/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, v. 33, n. 109, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/76812022/Qualidade_da_na_educa%C3%A7%C3%A3o_narrativas_de_professoras_sobre_o_trabalho_docente. Acesso em: 28 fev. 2021.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out-dez. 2012 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100018. Acesso em: 31 jan.2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem**

profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ORSOLON L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-26.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 11, p. 706-723, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v11n3/1982-7199-ree-11-03-706.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SOUZA, A. N. de. As condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França. In: V, 7. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf. Acesso em: jun.2020.

SOUZA, A. N. de.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos

professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 232 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, 2019, n. 35, Sup. 1: e00207317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

*Recebido em: 20/03/2023
Aprovado em: 05/07/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

(RE)VENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E O PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS

*Danielle Abreu Silva**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

<https://orcid.org/0000-0001-9510-8097>

*Cármen Lúcia Brancaglioni Passos***

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

<https://orcid.org/0000-0002-5501-3584>

RESUMO

Este artigo objetiva compreender que aprendizagens docentes ocorrem no movimento reflexivo de (re)ver tarefas ligadas à unidade temática Álgebra nos primeiros anos de escolarização, especificamente em turmas de 1º, 2º e 3º ano, com professoras que ensinam Matemática. O referencial teórico discute a inclusão do pensamento algébrico nos anos iniciais, como também a formação continuada de professores. Para tanto, valemo-nos de um estudo de natureza qualitativa, com vista ao trabalho colaborativo, no contexto de uma escola pública paulista cujos instrumentos de produção de dados decorrem de interações propiciadas a partir de reuniões virtuais síncronas (*Google Meet*) no horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os resultados apontam a necessidade de trabalhos investigativos que sinalizem para “como” pensar tarefas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento algébrico, ampliando o conhecimento especializado do professor.

Palavras-chave: formação continuada; pensamento algébrico; anos iniciais.

ABSTRACT

(RE)VIEWING THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS AND THE ALGEBRAIC THINKING IN THE EARLY YEARS

This article aims to understand what teaching learning occurs in the reflexive movement of (re)seeing tasks linked to the thematic unit Algebra in the first years of schooling, specifically in 1st, 2nd, and 3rd year classes, with teachers who teach Mathematics. The theoretical framework discusses the inclusion of algebraic thinking in the early years, as well as the continuing education of teachers. To do so, we used a qualitative study, with a view to collaborative work,

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente (CNPq). São Carlos-SP/Brasil. E-mail: abreu.danni@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Titular Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Coordenadora do GEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq). São Carlos – SP/Brasil. E-mail: carmempassos@gmail.com

in the context of a public school, whose data production instruments derive from interactions provided from synchronous virtual meetings (Google Meet) in the Collective Pedagogical Work Activity (ATPC) schedule. The results point to the need for investigative works that indicate “how” to think about tasks that contribute to the development of algebraic thinking, expanding the teacher’s specialized knowledge.

Keywords: continuing education; algebraic thinking; early years.

RESUMEN

(RE)VISUALIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y EL PENSAMIENTO ALGEBRAICO EN LOS PRIMEROS AÑOS

Este artículo tiene como objetivo comprender lo que ocurre la enseñanza aprendizaje en el movimiento reflexivo de (re)ver tareas vinculadas a la unidad temática Álgebra en los primeros años de escolaridad, específicamente en las clases de 1º, 2º y 3º año, con profesores que enseñan Matemáticas. El marco teórico discute la inclusión del pensamiento algebraico en los primeros años, así como la formación continua de los profesores. Para ello, utilizamos un estudio cualitativo, con vistas al trabajo colaborativo, en el contexto de una escuela pública, cuyos instrumentos de producción de datos derivan de interacciones proporcionadas por encuentros virtuales sincrónicos (Google Meet) en la Actividad de Trabajo Pedagógico Colectivo horario (ATPC). Los resultados apuntan para la necesidad de trabajos investigativos que indiquen “cómo” pensar tareas que contribuyan al desarrollo del pensamiento algebraico, ampliando el conocimiento especializado del docente.

Palabras clave: educación continua; pensamiento algebraico; primeros años.

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar dados de uma dissertação de mestrado¹ defendida pela primeira autora (SILVA, 2022), orientada pela segunda, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, em que discutimos o processo de formação continuada de um grupo de professoras que ensinam Matemática quando o assunto é pensamento algébrico. Para tanto, o artigo centra-se em compreender que aprendizagens

docentes ocorrem no movimento reflexivo de (re)ver² tarefas ligadas à unidade temática Álgebra nos primeiros anos de escolarização, especificamente em turmas de 1º, 2º e 3º ano, contexto em que as professoras colaboradoras da investigação atuavam.

No Brasil, até 2017, o trabalho com a Matemática nos anos iniciais ocorria orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e os blocos de conteúdos envolviam: Números e operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; e, por fim, o Tratamento da Informação. No referido documento, os aspectos do pensamento algébrico eram

1 Os procedimentos éticos durante a realização da pesquisa que deu origem ao texto apresentado respeitam os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e os dados apresentados foram aprovados, pela Plataforma Brasil, a partir do projeto “(RE)vendo a formação continuada de professores que ensinam Matemática quando o assunto é Pensamento Algébrico: limites e desafios” – CAAE: N. 40729820.8.0000.5504.

2 (Re)Ver levando em consideração que as docentes participaram de duas ações de formação continuada com a mesma temática (pensamento algébrico), sendo uma antes da pandemia (2019) e outra durante o ensino remoto (2021).

mencionados no campo numérico a partir de uma “pré-álgebra” “[...] trabalhando com situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (como modelizar, resolver problemas aritmeticamente insolúveis, demonstrar) [...]” (BRASIL, 1997, p. 39), em diferentes situações que podem ser ampliadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, como tal discussão ainda não era obrigatória no currículo escolar, a Álgebra era objeto de trabalho a partir do 6º ano.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), houve a inclusão de mais um campo matemático, destacado no documento como “Álgebra”. Sem dúvida, isso trouxe, e ainda traz, consequências tanto para o processo de ensino e aprendizagem quanto para a formação de professores, haja vista que, na licenciatura em Pedagogia, na qual se forma o professor que ensina Matemática no nível educacional em análise, a literatura especializada na temática (CURI, 2004; FIORENTINI, 2008; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009; CUNHA, 2010) denuncia, nas últimas três décadas, a preparação insuficiente no que tange às áreas específicas, dentre as quais a Matemática encontra-se.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que o profissional pedagogo é o primeiro professor de Matemática das crianças menores de 11 anos, temos aqui um desafio para os que estavam em exercício quando do momento da aprovação e, conseqüentemente, da implementação da BNCC nas escolas brasileiras: como ensinar o que nem sempre aprenderam? Ou seja, como trabalhar aspectos referentes à Álgebra nos primeiros anos, sendo que tal unidade temática não fora objeto de discussão em seus cursos de licenciatura?

Para resolver essa equação de difícil solução, temos na formação continuada de professores um possível caminho para tentar encontrar o “princípio da igualdade” na perspectiva de equalizar/minimizar o *déficit* da formação inicial. Logo, a experiência aqui relatada parte, como já destacado, de dados produzidos no

contexto de uma investigação que dedicou-se a compreender o processo de formação continuada em um grupo de estudos, que empreendeu esforços em ampliar conhecimentos teórico-metodológicos, planejar, validar, desenvolver e refletir acerca dos resultados de tarefas ligadas ao pensamento algébrico, elaboradas pelas docentes.

Como recorte temático, elegemos um dos episódios formativos do grupo intitulado “(Re) Vendo a tarefa Amarelinha das Regularidades” para analisar os efeitos do trabalho colaborativo como fonte de aprendizagem da docência acerca da referida unidade temática. Assim, o texto estrutura-se nas seguintes subseções: 1. Introdução; 2. Referencial teórico, em que são apresentados os principais pressupostos teóricos; 3. Delineamento metodológico, onde o grupo de professoras é apresentado e a dinâmica do processo explicitada; 4. Discussão e análise dos dados; e, por último, 5. Considerações finais.

Pensamento algébrico nos anos iniciais e a formação de professores que ensinam Matemática

Conforme destacado na Introdução, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), o currículo de Matemática para os primeiros anos de escolarização, na trajetória curricular da área, indica que os campos conceituais a serem explorados com crianças envolvem: 1) Números e Operações; 2) Grandezas e Medidas; 3) Geometria; e 4) Tratamento da Informação, havendo ainda possibilidades de trabalho com Temas Transversais como Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural.

De acordo com Pires (2008, p. 26), nos PCN de Matemática do Ensino Fundamental:

[...] buscou-se expressar a contribuição das investigações e das experiências na área de Educação Matemática. Eles explicitaram o papel

da Matemática pela proposição de objetivos que evidenciam a importância de o aluno valorizá-la como instrumental para compreender o mundo à sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Nesta perspectiva, mesmo que de forma embrionária, no bloco de conteúdo “Números e Operações” percebemos menção a possibilidades de se desenvolver uma “pré-álgebra” nos primeiros anos, declarando que:

Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados; trabalhando com situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (como modelizar, resolver problemas representando problemas por meio de equações (identificando parâmetros, variáveis e relações e tomando contato com fórmulas, equações, variáveis e incógnitas) e conhecendo a “sintaxe” (regras para resolução) de uma equação (BRASIL, 1997, p. 39).

A discussão sobre o pensamento algébrico e a inserção da unidade temática “Álgebra” nos anos iniciais do Ensino Fundamental intensificaram-se, de modo mais expressivo³, no início dos anos 2000. Em países como Estados Unidos da América e também no continente europeu, esse tipo de exploração matemática com crianças nos primeiros anos de escolarização já era uma realidade antes mesmo de sua inclusão no currículo dos anos iniciais no Brasil (CYRINO; OLIVEIRA, 2011; FERREIRA; RIBEIRO; RIBEIRO, 2016), o que sinaliza a essencialidade desta no ensino de Matemática.

Contudo, passamos por anos de discussões e “consultas públicas” das quais participaram diversos setores da sociedade brasileira em prol da elaboração de um documento-base

orientador dos currículos de estados e municípios, o qual passou a valer, obrigatoriamente, em 2020. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com essa publicação oficial vigente a partir de 2020, os currículos escolares, manuais instrucionais e livros didáticos adequaram-se aos pressupostos normativos. A BNCC anuncia, diferentemente dos PCN, o que chama de “unidades temáticas” (blocos de conteúdo) e “objetos do conhecimento” (conceitos), dentre as quais acrescenta “Álgebra” logo nos primeiros anos de ensino.

Em apreciação crítica da BNCC, destacamos que a mesma não apresenta uma seção de orientações ao trabalho docente do professor, diferentemente dos PCN. No entanto, propõe competências e habilidades articuladas com o mundo empresarial (PASSOS; NACARATO; 2018), bem como dizeres tecnicistas, os quais possibilitam compreender que a educação para o trabalho é o foco.

De acordo com o documento, a finalidade desta unidade é o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento, o pensamento algébrico, que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, além disso, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos (BRASIL, 2017).

Autores como Blanton e Kaput (2005, p. 413), recorrentemente presentes nos estudos brasileiros, definem pensamento algébrico como:

[...] processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade.

3 Em uma publicação datada do ano de 1993, os autores Lorenzato e Vila, ao discutirem que Matemática queremos para o século XXI, enfatizaram ser relevante a exploração de aspectos do pensamento algébrico desde o início da escolarização. Contudo, em termos de orientação curricular no Brasil, tal discussão ganhou destaque no cenário nacional nos anos 2000 e formalizou-se com a implementação da BNCC.

Corroborando essa ideia, Kieran (2007, p. 5) declara que a:

[...] álgebra não era meramente um conjunto de procedimentos envolvendo a forma simbólica da letra, mas também consistia em atividade generalizante e fornecia uma gama de ferramentas para representar a generalidade de relações matemáticas, padrões e regras (por exemplo, Mason, 2005). Assim, a Álgebra passou a ser vista não apenas como técnica, mas também como uma forma de pensar e raciocinar sobre situações matemáticas.

Com base neste entendimento, podemos considerar que os elementos que constituem o pensamento algébrico são a generalização e a forma de raciocínio. Esses dois fatores são extremamente importantes para a compreensão da Álgebra, pois o objetivo é o desenvolvimento desse pensamento. No entanto, nem sempre foi esse o significado atribuído ao pensamento algébrico: anteriormente, a fundamentação da Álgebra era baseada em equações e na sua manipulação (PONTE, 2005), o que, de acordo com Castro (2003, p. 6), “[...] gera a sensação de que não existem dificuldades em seu aprendizado, o que determina problemas maiores nos últimos ciclos da escola básica”.

Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005), em estudos das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico, advogam a possibilidade de relação entre pensamento algébrico e linguagem antes mesmo da existência de uma linguagem simbólica. Para os autores, isso ocorre quando a criança:

[...] estabelece relações/comparações entre expressões numéricas ou padrões geométricos [...], [...] percebe e tenta expressar as estruturas aritméticas de uma situação-problema; produz mais de um modelo aritmético para uma mesma situação-problema; ou, reciprocamente, produz vários significados para uma mesma expressão numérica; interpreta uma igualdade como equivalência entre duas grandezas ou entre duas expressões numéricas; transforma uma expressão aritmética em outra mais simples; desenvolve algum tipo de processo de generalização; percebe e tenta expressar regularidades

ou invariâncias; desenvolve/cria uma linguagem mais concisa ou sincopada ao expressar-se matematicamente (FIORENTINI; FERNANDES; CRISTOVÃO, 2005, p. 5).

Embora, equivocadamente, a primeira coisa que vem à mente quando se pensa em Álgebra sejam as equações (conteúdo não faz sentido algum em turmas de 1º, 2º e 3º ano), ao reportarmos a contribuição dos autores supracitados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos fazer a inferência de que é perfeitamente viável iniciar o trabalho com as crianças desde o ciclo de alfabetização. O desenvolvimento desta “unidade temática” nos anos iniciais ocorre de outra maneira: “[...] nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam” (BRASIL, 2017, p. 268).

Portanto, a partir dessas reflexões, vemos que a literatura especializada na temática indica alguns apontamentos que fortalecem o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais, na medida em que o professor aborde elementos que o compõem de forma exploratória, em uma ampla relação com os processos aritméticos já trabalhados, de modo paralelo. Para tanto, faz-se necessário que o docente constitua o conhecimento especializado para o ensino (ALMEIDA; RIBEIRO, 2019; BALL et al., 2008).

Sem dúvida, isso requer investimentos na formação continuada, uma vez que com a implementação da BNCC, obrigatória desde 2020, os professores têm a responsabilidade de ensinar o que nem sempre aprenderam, no que incluímos as propriedades ligadas ao desenvolvimento do pensamento algébrico.

Partindo da assertiva de que estamos aprendendo a experienciar na prática aspectos do pensamento algébrico nos primeiros anos, temos no Brasil a produção de materiais de grupos de pesquisas que vem contribuindo para exemplificar “o que” e “como” explorá-lo com crianças mais novas. A exemplo disso, é possível citar o livro eletrônico *O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica:*

compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática, organizado por Nacarato e Custódio (2018), material que descreve possibilidades com base na experiência de professoras do Grupo Colaborativo em Matemática – GRUCOMAT da Universidade São Francisco (USF), em Itatiba, SP.

Já as problematizações sobre esse campo, em termos de orientações curriculares oficiais, como vimos, localizam-se na BNCC. É fundamental termos o cuidado de olhar, com uma apreciação mais crítica, para este documento que se intitula orientador do currículo, ou seja, não no sentido de que nós, professores, devemos nos orientar na escola apenas por ela ou enaltecê-la, mas sim, de estarmos fundamentados para além do que diz o documento, no sentido de explicitar que é ofertado um currículo

mínimo para as crianças, e isso é preocupante. Diante disso, temos que ter o compromisso de enxergar o que está nas entrelinhas.

Dentro deste contexto, nos posicionamos contrariamente ao que está posto nesse documento e afirmamos que as propostas alinhadas a ele “[...] estão na contramão do que entendemos por Matemática e seu ensino” (PASSOS; NACARATO; 2018, p. 126). Sob o mesmo ponto de vista, “[...] a maioria dos educadores matemáticos rejeita a ideia de um currículo por competências e habilidades, tal como propõe a BNCC, numa visível articulação com o mundo empresarial” (PASSOS; NACARATO; 2018, p. 120).

No que se refere particularmente ao ciclo de alfabetização, consideramos relevante destacar o que a BNCC propõe:

Quadro 1: Relação entre unidade temática “Álgebra” e os “objetos de conhecimento” previstos para o ciclo da alfabetização.

UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA – OBJETOS DE CONHECIMENTO	
1º ANO	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
	Sequências recursivas: observação de regras usadas, utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo). p. 278.
2º ANO	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência. p. 282.
3º ANO	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas.
	Relação de igualdade. p. 286

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com Silva e Ciríaco (2020, p. 7), é possível perceber “[...] que há um nível de complexidade nos objetos de conhecimento, à proporção que a criança avança cada etapa de ensino, esses conteúdos passam a exigir níveis de abstração maiores dentro de cada ano escolar [...]”, e que o texto da BNCC não apresenta orientações didáticas ao professor.

Se o professor não teve uma formação para o ensino de Matemática consistente em uma abordagem para o trabalho com a Álgebra nos primeiros anos, o repertório de atuação docente ficará limitado a uma abordagem baseada em processos de ensino mecanizados, os quais visarão a tentar promover uma aprendizagem centrada em um “objeto de conhecimento” e

nas “habilidades” mencionados no documento curricular, sem uma fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento conceitual do pensamento algébrico. Isso enfatiza a perspectiva de uma formação para o campo empresarial a partir do domínio de técnicas isoladas da compreensão lógico-histórica dos conceitos.

Partindo do pressuposto de que muitos estados e municípios passaram, desde a publicação da versão preliminar da base, em 2017, por discussões e reformulações de currículos locais inspirados enviesadamente por este documento, dificilmente existiram, dado o processo formativo dos professores, conhecimentos acerca das propriedades matemáticas a serem exploradas no campo do pensamento algébrico.

Tendo em vista as lacunas conceituais do professor que ensina Matemática, encontramos na formação continuada uma alternativa de ressignificação de seus conhecimentos à medida que, no espaço de debate coletivo, em um grupo de estudos, apreciam-se formas de abordagem e tratamento didático de tópicos matemáticos destinados aos anos escolares em que atuam a partir do próprio ambiente de trabalho, bem como conceitos específicos da Matemática. Isso implica dizer que a formação que ocorre no espaço escolar não deve ocorrer de forma isolada, mas sim, compartilhada. “A formação continuada de professores centrada na escola é uma concepção de formação que se contrapõe ao modelo clássico de formação [...]” (AMADOR, 2020, p. 4).

Ao se tomar como base tal pressuposto, o professor deve ser apoiado no processo de aprender a ensinar, levando em consideração que a formação é um processo contínuo de construção e afirmação de sua identidade “[...] que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p. 6). O autor aponta ainda que devemos encarar a formação do professor como um *continuum*, logo “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encaran-

do-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional [...]” (NÓVOA, 1995, p. 55).

Autores como Canário (1998), Imbernón (2009), Mizukami (2002), Herneck (2002) e Gatti (2010) compreendem que a formação continuada é uma das alternativas posta como estratégia para o processo de construção de uma nova identidade docente, mas, por outro lado, fazer investimentos na formação dos profissionais da educação tem representado grande desafio para as políticas públicas, “[...] isto porque, investir em tal formação requer a conjugação de múltiplas ações para o enfrentamento às questões atinentes à preparação desses profissionais [...]” (FRANÇA; MICOTTI, 2011, p. 1).

Sob essa perspectiva, ao abordar as contribuições da formação continuada, Ciríaco (2012, p. 240) destaca que:

[...] a formação continuada que se espera é aquela que venha ao encontro das necessidades formativas dos professores e que oportunize o debate crítico-reflexivo das questões que são desafiadoras ao trabalho pedagógico, bem como as dificuldades que encontram no dia a dia da profissão.

Segundo constatações de alguns autores (NASCIMENTO, 2012; RAIMANN, 2014; AMADOR, 2019), o que vemos são modelos de formação que não priorizam a participação do professor enquanto protagonista de sua aprendizagem profissional. Indubitavelmente, não é levado em consideração o contexto em que ele e o aluno estão inseridos, o que acaba refletindo em sua prática pedagógica, uma vez que as salas de aulas são heterogêneas, ou seja, a dinâmica da carreira e as relações adversas, as quais perpassam o espaço-tempo da escola, exigem formas de atuação reflexivas e que visem a atingir determinados fins em um dado contexto. É fundamental criar estratégias para atender a demanda da escola e, principalmente, a necessidade formativa do professorado, dado que “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é

reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]” e “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2002, p. 240-241).

Segundo Barros (2013), o cenário de formação continuada dos educadores apresenta uma diversidade de modelos. Por ser uma parte do sistema de educação, sofre as influências das orientações teórico-práticas da política educacional vigente em cada momento histórico no que diz respeito às diretrizes curriculares, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017), que passou a valer obrigatoriamente a partir de 2020 e destaca a inserção da unidade temática “Álgebra” nos primeiros anos de escolarização.

Concordamos com Fazenda (2001), quando a autora afirma que as formações são “pacotes” fechados de treinamentos elaborados por especialistas e órgãos governamentais que, na maioria das vezes, não conhecem a realidade onde o professor atua. Assim, tais propostas têm a “[...] visão da instituição escolar como algo universal e técnico, local onde as crianças chegam e recebem todas o mesmo conhecimento, em pacotes fechados de acordo com o desenvolvimento” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12).

Seguindo essa linha de raciocínio, torna-se fundamental que as ações formativas que são planejadas “para” os professores sejam implementadas “com” os professores, transgredindo perspectivas que “[...] incorporam uma visão passiva do professor, sendo ele, sob essa ótica, vazio, deficiente, carente de habilidades [...]” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 87). Todavia, “[...] é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la” (TARDIF, 2002, p. 240).

Há uma concepção, equivocada, de que o professor é o responsável central pelo fracasso escolar e o baixo rendimento dos alunos. Ilusoriamente, o fundamento deste tipo de discurso fortalece perspectivas formativas fragmentadas que não buscam atender as necessidades formativas dos professores se organizam em uma lógica mercadológica na qual a certificação e número de horas ofertadas parecem ser a solução para as mazelas que permeiam os problemas educacionais. De acordo com Souza (2006, p. 484), o que parece estar por trás deste tipo de atividade é que “[...] a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores [...]”.

Diversos estudos na área da Educação Matemática discutem o conhecimento especializado do professor (ARAÚJO, 2018; LITOLDO; ALMEIDA; RIBEIRO, 2018) a fim de compreender quais são os conhecimentos esperados para a tarefa de ensinar. Sinalizam que é necessário seguir uma linha de conhecimentos específicos matemáticos e as características inerentes à aprendizagem de seu trabalho docente (LUZ; ALENCAR, 2020). A perspectiva que se tem do conhecimento especializado do professor, no âmbito da Educação Matemática, é que ele:

[...] tenha conhecimentos específicos da Matemática, como conhecimentos de sua estrutura e do fazer matemática, além de conhecimentos relativos ao seu ensino, como o conhecimento de teorias de aprendizagem, conhecimento do currículo, utilização de diversos recursos e materiais, dentre outros [...] (MAZZI, 2015, p. 9).

Destacamos que o conhecimento especializado não depende exclusivamente da disciplina que o professor tenha que lecionar. Este tipo de conhecimento não diz respeito apenas à compreensão dos tópicos específicos dos conteúdos que se ensina, “[...] este conhecimento inclui assim a percepção de diferentes estilos de aprendizagem, interesses, necessidades, pontos fortes e pontos fracos dos alunos e um repertório de técnicas de ensino e formas de gerir a sala de aula [...]” (PONTE, 1994, p. 10).

Concomitantemente, podemos correlacionar o modelo pedagógico-didático com a formação continuada de professores centrada em aspectos do conhecimento pedagógico de conteúdo. Para isso, recorreremos a Shulman (1986), que defende a valorização da atividade profissional dos professores elevando-a a um espaço de transformação e construção de conhecimentos específicos para a profissão (FERNANDEZ, 2015).

De acordo com Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2004) um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias são fundamentais para desempenhar o papel de professor, e existem várias categorias que são agrupadas em três tipos de conhecimentos: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesta perspectiva, Mizukami (2004) menciona que a base de conhecimento envolve saberes de diferentes naturezas, todos necessários para a atuação profissional; além disso, ressalta que o conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, habilidades e disposições que são indispensáveis para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas, níveis, contextos e modalidades.

Em síntese, diante do exposto ao longo do referencial teórico, parece-nos consensual, na literatura acerca da temática, que a formação continuada precisa ser encarada como ação que atenda às necessidades formativas dos professores e que contribua para o desenvolvimento profissional, como no caso da formação centrada na escola a partir do contexto da mudança curricular que passa a figurar a Álgebra como objeto matemático de forma explícita nos anos iniciais, por exemplo.

Delineamento metodológico

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de atividades de extensão, ofertadas à escola parceira, vinculadas ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar). Neste contexto, a investigação inscreve-se no campo dos estudos qualitativos, de caráter descritivo-analítico, pois esse tipo de pesquisa “[...] permite ao pesquisador o contato direto com a situação a ser estudada, o que contribui para que a discussão dos dados encontrados no campo de configuração do estudo, seja mais detalhada e descritiva” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Na mesma perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 46-50) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são altamente descritivos [...] a análise dos dados tende a seguir um processo sintético [...]”. Algumas das características de tal abordagem são destacadas por Günther (2006, p. 204):

[...] são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica.

Assim, em relação a flexibilidade e adaptabilidade, cumpre salientar que a intenção inicial do projeto de pesquisa era acompanhar a experiência do grupo de estudos presencialmente em 2020, mas, tendo em vista o contexto da pandemia de COVID-19, parte dos dados foram produzidos de modo remoto a partir de reuniões síncronas pelo *Google Meet*.

Face ao processo vivenciado pelo grupo, iniciado em 2019, e ao fato de contarmos com registros escritos pelas participantes, é possível dizer que ao produzir conhecimento intencionamos promover “[...] harmonia entre metodologia de pesquisa, procedimentos metodológicos e concepção de conhecimento [...]” (ARAÚJO; BORBA, 2004, p. 41), em defesa de atender a princípios práticos e reflexivos que dão sustentação para a pesquisa educacional

propositiva, sendo esta aquela que intervém em contextos específicos de ensino e aprendizagem, particularmente, aqui, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para nós, em uma pesquisa em Educação (Matemática), a metodologia que embasa seu desenvolvimento deve ser coerente com as visões de Educação e de conhecimento sustentadas pelo pesquisador, o que inclui suas concepções de Matemática e de Educação Matemática. Portanto, o que o pesquisador acredita ser a Matemática e a Educação Matemática e seu entendimento de conhecimento e de como ele é produzido (ou transmitido, ou descoberto) são fundamentos que influenciam diretamente os resultados da pesquisa (ARAÚJO; BORBA, 2004, p. 43).

Na nossa visão de pesquisa educacional, entendemos que no campo dos estudos qualitativos não podemos falar em um único instrumento para que os objetivos sejam atingidos. Desse modo, pelo fato de a pesquisa qualitativa ser multimétodo, consideramos ser necessária essa abordagem, uma vez que objetivamos contribuir com a prática pedagógica a partir da ampliação do repertório de atuação profissional quanto ao pensamento algébrico.

Reportando-nos ao contexto investigativo, foram integrantes do grupo pesquisado, além do formador e da bolsista de extensão, professoras dos anos iniciais. Em 2019 o grupo era composto por 10 professores, com predominância feminina, sendo 9 mulheres e apenas 1 homem. No ano de 2021, tivemos 12 participantes, todas mulheres, sendo que algumas haviam participado da primeira formação. Em ambas as ações formativas, o grupo todo tinha formação inicial em Pedagogia e/ou Magistério (nível médio) e algumas haviam cursado segunda licenciatura e pós-graduação *lato sensu*. Para manter o anonimato das integrantes, nos referiremos às professoras com nomes fictícios, respeitando assim os princípios éticos da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): CAAE – Número 40729820.8.0000.5504.

Dada a natureza dos processos empreendidos no campo da formação continuada, foi

necessário (re)ver e ressignificar as ações no tempo presente devido à pandemia. Em termos metodológicos, a ação extensionista em 2021 ocorreu de modo remoto, com encontros virtuais síncronos mensais, realizados pela plataforma *Google Meet*, objetivando debater a experiência constituída pelo grupo de estudos em 2019 ao rememorem o processo formativo e o trabalho com as crianças nas aulas de Matemática pela reflexão a partir da análise do relato produzido pelas três professoras (1º, 2º e 3º ano).

A proposta em questão surgiu da necessidade do próprio grupo em retomar o trabalho final (produção do relato de experiência), entregue na atividade de extensão inicial, de 2019.

A referida formação ocorreu centrada no ambiente escolar, na “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC) das professoras, momento em que o grupo estudou referenciais teóricos e metodológicos, planejaram ações interventivas com as crianças, desenvolveram e avaliaram parte do material produzido pelo grupo, o qual se mostrara primordial ao trabalho em sala de aula naquele período.

Na experiência de formação continuada em 2021 houve, no trabalho com as docentes, a tentativa de reescrita de suas narrativas (modalidade relato de experiência), nomeadamente intituladas: “Amarelinha das Regularidades” (1º ano); “Trilha Inteligente de Percepção de Padrões” (2º ano) e “Salto dos animais e o Pensamento Relacional” (3º ano). Para tanto, neste trabalho o recorte temático analisará o Episódio 2 da dissertação: “(Re)viendo a tarefa Amarelinha das Regularidades”.

O objetivo da tarefa, ilustrada na Figura 1, foi possibilitar que as crianças descobrissem a sequência de cores para completar uma coluna que se iniciava com determinadas cores e estas repetiam-se, ou seja, uma sequência repetitiva. Além disso, as crianças ainda teriam, posteriormente ao registro escrito, que explorar o que aprenderam em um contexto prático, por meio de uma brincadeira: a amarelinha.

Figura 1: Planejamento e desenvolvimento da tarefa Amarelinha das Regularidades

Fonte: Abreu (2022, p. 114, 120).

Para este fim, organizamos a apresentação dos dados das interações síncronas (via *Google Meet*) a partir dos encontros remotos, os quais aqui denominaremos de episódios que compõem a memória do grupo. Por episódios compreendemos “[...] uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo [...] a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432).

A próxima seção cumpre o papel de apresentar o processo de reflexão acerca das possibilidades da tarefa mencionada.

Discussão e análise de dados: (Re)viendo a tarefa “Amarelinha das Regularidades”

As interações do referido episódio, denominado na dissertação como Episódio 2, ocorreram em um encontro em que discutimos os relatos de Joana e de Cíntia, os quais foram enviados via e-mail com antecedência para todas as participantes. Em nossa pesquisa, adotamos a concepção de que a narrativa escrita, decorrente do relatório de reflexão das professoras, é fonte de problematização da prática pedagógica.

Essas narrativas são utilizadas como fonte de reflexão no espaço do grupo na medida em que temos buscado o auxílio mútuo com base na colaboração entre as integrantes. Nesse entendimento, as narrativas são elementos que

constituem a identidade do professor-narrador (ZORTÊA, 2018, p. 85).

A partir de tal entendimento, as narrativas escritas possibilitam reconstituir saberes ao passo em que abrem “[...] mais espaço para discutir e tratar a prática pedagógica em matemática como um fenômeno narrativo, carregado de múltiplos sentidos, conceitos, procedimentos, prescrições, significações [...]” (FIORENTINI; CARVALHO, 2015, p. 31).

No caso do grupo remoto, as narrativas exprimem relatos das experiências docentes acerca do desenvolvimento das tarefas exploradas nos anos iniciais pelas docentes na atividade de extensão ocorrida em 2019. No tempo em que os dados foram produzidos, em 2021, a intenção foi rememorar o passado em um contexto de avaliação do que poderia melhorar na propositura futura.

Dadas as justificativas, para este encontro, a orientação às professoras do grupo foi que lessem o texto de autoria de Joana para debatermos e refletirmos sobre aspectos observados na descrição de sua experiência anterior (ocorrida em 2019).

Como destacado, foi realizada a leitura coletiva e apreciação da tarefa de 1º ano. O tempo destinado à reflexão durou cerca de 1h e 10min e contou com a presença de 12 professoras. Na sessão síncrona, após a leitura coletiva do texto, as professoras (novatas e já experientes no grupo) tiveram acesso ao planejamento, desenvolvimento e avaliação sob a perspectiva das autoras do texto (Joana e Cíntia). Poste-

riormente à leitura, o grupo foi convidado a colocar suas considerações, começando pelas protagonistas da narrativa, sendo que, neste dia, apenas Cíntia estava presente.

As professoras autoras, ao analisarem a narrativa da tarefa, particularmente Cíntia, tiveram a oportunidade de refletir sobre os “porquês” de suas opções quando do momento da aula e, ainda, acerca das estratégias pedagógicas possibilitadas às crianças. As novas integrantes aproximaram-se ainda mais do que as professoras participantes da formação anterior (em 2019), envolvidas pelo narrar tanto escrito quanto oral de Cíntia, que foi tema de apreciação coletiva.

Como assinala Franco (2015, p. 601), “As práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações”, portanto, é necessário refletir sobre a experiência dando um sentido mais científico à ação – coisa que o professor não conseguirá fazer sozinho.

De acordo com a autora acima referida, é preciso “cientificizar” as ações docentes e, para tanto, o olhar crítico do outro, de modo sensível, com destaques para novas possibilidades, é primordial para proporcionar reflexão e maior intencionalidade nas ações.

Neste contexto, a autora do texto foi questionada sobre o processo de visualização via reflexão ao ler sobre como havia idealizado a aula em que buscou explorar elementos do pensamento algébrico.

Cíntia: Ah, eu não sei o que faria de diferente, mas assim... é... foi uma atividade que a gente pôde vivenciar com as crianças e a gente percebeu que deu resultado, elas fizeram com dedicação. Então, assim, talvez... eu não saberia te dizer... assim agora, nesse momento o que eu faria de diferente, mas, por exemplo, de repente poderia ser números ao invés de cores como a gente usou, não é? Poderia ser, sei lá, formas geométricas. Então, assim, tem várias, outras possibilidades.

Professor formador: O que você acha que não deu certo lá atrás e que hoje você faria diferente?

Cíntia: Hoje, por exemplo, a gente faria com mais segurança. Poderia até pensar em colocar mais alguns obstáculos no meio dessa amarelinha de cores, um olhar diferente do que foi aquele momento. Porque quando a gente fez pela primeira vez, vou confessar para você que deu um certo medo. Será que vai dar certo? Como vai ser? Porque nós fizemos a construção da amarelinha e tudo mais. Então, no momento em que a gente estava pensando tudo isso, era aquele frio na barriga.

Dessa maneira, quando Cíntia relata que faria com mais segurança, indica que, decorrido mais de um ano do que foi estudado e praticado com seus alunos, ela tem uma percepção diferente sobre como compreendia os processos que operam a organização da tarefa “Amarelinha das regularidades”, proposta em 2019. Ao evidenciar a relação com o campo numérico e geométrico, aponta ter conhecimento de que algumas habilidades precisam estar presentes na natureza da abordagem desta unidade temática, haja vista que, no 1º ano, um dos objetos de conhecimento envolve “padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências” a partir da habilidade de “organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida” (BRASIL, 2017).

Analisando a tarefa proposta para a turma de primeiro ano, inferimos que se quisermos atingir o *status* de enxergar “além daquilo que é proposto”, como afirmou uma das professoras em entrevista (Joana), será necessário um movimento de reflexão com alguns questionamentos sobre os futuros encaminhamentos, na perspectiva de (re)ver a formação continuada das professoras que ensinam Matemática frente aos limites e desafios – os quais, para nós, requerem que se dedique tempo para responder alguns questionamentos que poderão fornecer pistas para novas abordagens da “Amarelinha das Regularidades”:

- *Por que amarelinha das regularidades?*
- *Se fôssemos justificar esta tarefa, tem alguma explicação a partir da teoria?*

- *O próprio nome “regularidade” é uma característica do pensamento algébrico?*
- *Por que recorrer ao jogo?*
- *Qual a importância dos jogos para as aulas de Matemática?*
- *Para além do princípio lúdico, as crianças se envolvem, mas o que diz a teoria sobre jogos e ensino de Matemática?*

Essas questões foram apresentadas ao grupo como questionamentos do tempo presente (2021) que poderiam auxiliar a reescrita do texto de Joana e Cíntia. As respostas, somadas ao esforço coletivo, decorrente do presente episódio, poderiam fornecer pistas do potencial da escrita das professoras, ampliando seus conhecimentos teóricos e as possibilidades de encaminhamentos metodológicos e conceituais.

Outro ponto central do encontro, decorrente da apreciação das narrativas escritas, diz respeito à percepção das professoras sobre a importância de utilizar a linguagem matemática adequada com as crianças; esse aspecto foi evidenciado várias vezes durante a reunião.

Rosilaine: A gente até comentou durante nossas trocas de experiências que a gente acabava usando outros nomes e não o termo correto, colocando apelido ou nome mais fáceis para lembrar, mas isso a gente achando que estava ajudando os alunos, mas acaba prejudicando por conta de depois chegar o momento de avaliação ter o nome termo, sequência, padrão e eles não saberem usar e desenvolver a resposta correta para pergunta. [...] Então, a gente passou a rever a nossa prática e usar os termos corretos, não é? Da Matemática e da Álgebra. Então, acabamos revendo muita coisa da nossa prática com relação a nossa troca de informação, assistindo as aulas das colegas, que a gente pode desenvolver, depois em grupo também a gente fez, olhando uma a sala da outra, depois teve um momento que a gente fez as cinco salas juntas, foi uma troca muito legal. Podemos ver a metodologia de cada professora, o que ela fez de diferente, o que eu poderia estar revendo na minha prática ou também dar um toque para a amiga ‘olha, eu fiz desse jeito’, cada um poder complementar a prática da outra.

A partir do excerto de Rosilaine, é notório que no ambiente das práticas colaborativas

houve uma percepção de que é necessário valer-se nas aulas de Matemática do vocabulário matemático, o qual foi rememorado a partir do compartilhamento das narrativas de Joana e Cíntia, que fizeram menção aos termos “regularidade”, “padrão” e “sequência”. Com base no excerto que faz referência ao tratamento da linguagem matemática, podemos afirmar que a prática pedagógica em Matemática é permeada pela interação verbal entre professor-aluno, principalmente nos anos iniciais, momento em que, muitas vezes, a criança ainda está em processo de consolidação da alfabetização. Sem dúvida, diante do exposto por Rosilaine, também fica evidente o quanto “[...] os aspectos linguísticos precisam ser considerados inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e, por extensão, a aprendizagem aconteçam” (SANTOS, 2009, p. 119).

Especificamente em relação ao pensamento algébrico na formação de professores, Ponte e Branco (2013, p. 145) esclarecem que há “[...] ainda certa confusão no que respeita a utilização do vocabulário [...]”, o que para nós sinaliza a potencialidade dos ambientes de trabalho coletivo com os professores, uma vez que muitos não tiveram em suas trajetórias formativas nos cursos em que se graduaram momentos que oportunizassem acesso ao conhecimento específico em Matemática, tampouco ao trabalho com a Álgebra, haja vista que esta passou a ser objeto de discussão nos anos iniciais em nosso país a partir de 2018.

Para Ball et al. (2008), a relação entre o “saber ensinar e o saber realizar o ensino” se concentra no domínio do conhecimento do conteúdo e do seu ensino. Nas discussões durante a formação continuada, as práticas docentes das professoras foram sendo ressignificadas ao se depararem com a necessidade de buscar novos processos para que a apropriação dos conceitos envolvidos fosse alcançada pelos alunos.

É importante destacar grande parte das professoras participantes de nossa pesquisa concluíram a formação inicial no final da década de 1990. Ou seja, pode ser que não houvesse

uma disciplina de “Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática” na matriz curricular de seus cursos, pois, historicamente, o curso de Pedagogia apresenta lacunas formativas e, conforme Curi (2004), os aspectos matemáticos eram quase inexistentes.

Assim, quando Rosilaine reconhece na reunião que, antes da proposta formativa de 2019, acabava por adotar “outros nomes e não o termo correto, colocando apelido ou nome mais fáceis para lembrar” quando se referia ao vocabulário algébrico e que, com as discussões no grupo de estudos e compartilhamento de práticas, ampliou sua visão e reconheceu a necessidade da adoção dos termos adequados para essa área, demonstra indícios de uma aprendizagem decorrente do ciclo formativo dos estudos de aulas ao experienciar assistir às demais intervenções das colegas acerca da mesma tarefa.

Cumpre salientar que a Matemática tem sua própria linguagem, marcada por regras, símbolos e expressões que podem ser representadas de diferentes formas, mas que, independentemente do modo como é trabalhada, chegará o momento em que um vocabulário específico será “cobrado” dos alunos, a exemplo dos testes de proficiência, também demarcados na fala de Rosilaine. Desse modo, segundo Lorenzato (2010), é importante que reconheçamos a associação da linguagem matemática com seu vocabulário.

Via de regra no processo de aprendizagem, configura-se uma variedade – de representações, de registros (orais ou escritos) – peculiar à aula de Matemática, um misto de linguagem corrente e linguagem matemática, o uso alternado ou simultâneo de uma e de outra, que permite indicar as versões/aproximações conceituais feitas pelos estudantes, o que inclui também a manifestação de diferentes tipos de dificuldades. O entendimento desse processo, em toda sua extensão, pressupõe transcender a dimensão da comunicação na aula, e lançar mão dos achados de alguns pesquisadores (SANTOS, 2009, p. 118).

Com base nas considerações de Santos (2009), interpretamos que a manifestação

acerca do vocabulário matemático algébrico passou, no contexto do grupo de estudos, da linguagem corrente cotidiana (uso inadequado dos termos, com referência à “apelidos”) para a linguagem matemática (regularidade, padrões, sequências, entre outros). Ainda podemos concluir que no presente episódio ficou claro que realizar leituras teóricas da área (NACARATO; CUSTÓDIO, 2018) possibilitou às professoras acesso aos “achados dos pesquisadores”.

Diferentes autores (SOUSA, 2004; BLANTON; KAPUT, 2005; CARRAHER; SCHLIE-MANN, 2007; LORENZATO; VILA, 2013; VALE; BARBOSA, 2019), mobilizados no referencial teórico que buscou definir pressupostos elementares ao desenvolvimento do pensamento algébrico nos primeiros anos, concordam que é fundamental ter atenção para a promoção de conceitos e não a sua mecanização (SOUSA, 2004).

Assim, perante a descrição e análise do referido episódio, as discussões no grupo evidenciaram que “[...] é a partir da problematização da prática que o professor passa a refletir e produzir significados para os acontecimentos que vivencia [...]” (NACARATO; GRANDO; TORICELLI; TOMAZETTO; 2013, p. 67) e também “[...] os contextos que privilegiam a problematização, análise e reflexão da prática pedagógica são potencializadores do desenvolvimento profissional do professor” (NACARATO et al. 2013, p. 67).

Considerações finais

Ao longo deste artigo, na busca por compreender que aprendizagens docentes ocorrem no movimento reflexivo de (re)ver tarefas ligadas à unidade temática Álgebra nos primeiros anos de escolarização, empreendemos esforços na constituição de um referencial teórico que definiu o termo pensamento algébrico, como também apontou a necessária formação continuada para o desenvolvimento deste campo, tão relevante ao currículo de Matemática. Um

dos possíveis caminhos do modelo aqui defendido de formação continuada é a realização de ações centradas no ambiente de trabalho docente (a escola).

Desse modo, defendemos a vertente de trabalho colaborativo a partir da consolidação de parcerias Universidade-Escola, tendo em vista a vivência “nas” e “das” duas atividades de extensão em que foram produzidos os dados da investigação.

Ao atender ao objetivo do texto em apreciação, no episódio (Re)vendo a tarefa “Amarelinha das Regularidades”, pudemos perceber que revisitar a experiência de si – particularmente a professora Cíntia, uma das autoras do relato, presente na reunião – possibilitou uma percepção de que o pensamento algébrico pode ser promovido em tarefas em uma perspectiva de aritmética generalizada, bem como que é preciso ter uma intencionalidade no desenvolvimento do que é proposto para que questões como, por exemplo, “*Será que vai dar certo? Como vai ser?*” sejam mais factíveis de gestão das aulas.

Outro fator importante, também evidenciado aqui como indício das aprendizagens das professoras, destacado por Rosilaine, foi o da relevância do compartilhamento das práticas letivas para ampliação do repertório didático-pedagógico, como se vê na contribuição apon-tada acerca das descobertas com os estudos teóricos e do diálogo entre os pares em relação à adoção dos termos matemáticos decorrente do campo algébrico.

Em suma, o movimento do grupo de estudos contribuiu para uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente, que é a questão da organização do trabalho pedagógico e do despertar da consciência das professoras acerca de suas dificuldades. De acordo com o exposto, pela experiência descrita neste trabalho, a Universidade tem assumido um papel importante na proposição de formações continuadas para os professores e, muitas vezes, essas ações se materializam pela extensão e/ou pesquisa, como foi o caso aqui analisado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. V. R.; RIBEIRO, M. Conhecimento especializado do formador de professores de Matemática ao discutir a relação de ordem no conjunto dos números inteiros. **Quadrante**, v. 28, n. 2, p. 125-148, 2019. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/23015>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 150-167, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- AMADOR, J. T. Formação continuada de professores centrada na escola: reflexões teóricas. **Revista @ ambienteeducação**, v. 13, n. 2, p. 174-186, jun. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/909>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- ARAÚJO, J. de L.; BORBA, M. de C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.25-45.
- ARAÚJO, W. R. de. **Conhecimento especializado do professor de Matemática sobre função no contexto de uma experiência prévia de Lesson Study**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332979/1/Araujo_WellingtonRabelloDe_M.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BARROS, A. M. R. de. O HTPC como lócus de formação continuada e socialização de professores iniciantes em Matemática. **Anuário de Produção Acadêmica Docente**. Repositório Institucional Banco de Produção Acadêmica e Intelectual, v. 7, n. 17. p. 47-58, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1511/1/Artigo%204.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BLANTON, M. L.; KAPUT, J. J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic

reasoning. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 36, n. 5, p. 412-446, nov. 2005. Disponível em: <https://mathed.byu.edu/kleatham/Classes/Fall2010/MthEd590Library.enlp/MthEd590Library.Data/PDF/BlantonKaupt2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning1974150144/BlantonKaupt2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Early algebra and algebraic reasoning. In: LESTER JR., Frank Lester K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning**. Charlotte-NC: Information Age, 2007, p. 669-705.

CASTRO, M. R. Educação Algébrica e Resolução de Problemas. **Boletim TV Escola - Salto para o Futuro**, maio de 2003. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/110456EducacaoAlgebricaResolucaoProblemas.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino Fundamental**. 2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92248>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CUNHA, D. R. **A Matemática na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade

de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3394/1/427170.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Tese_curi.pdf. Acesso em: 13, mar. 2021.

CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. M. Pensamento algébrico ao longo do Ensino Básico em Portugal. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 24, n. 38, p. 97-126, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4598>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FAZENDA, I. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2001, p.44- 57.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERREIRA, M. C. N.; RIBEIRO, A. J.; RIBEIRO, C. M. Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: primeiras reflexões à luz de uma revisão de literatura. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 17, p. 34-47, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5785>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FIORENTINI, D.; CARVALHO, D. L. de. O GdS como locus de experiências de formação e aprendizagem docente. In: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.;

- CARVALHO, D. L. (Orgs.). **Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p.15-37.
- FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Lisboa: Portugal, julho de 2005. **Anais...** 2005, p.1-22. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Fb4SHw_KOwJ:https://docplayer.com.br/22745949-Um-estudo-das-potencialidades-pedagogicas-das-investigacoesmatematicas-no-desenvolvimento-do-pensamento-algebrico-1.html+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FRANÇA, R. de F. C.; MICOTTI, M. C. de O. Formação continuada de professores alfabetizadores: entre os discursos e as práticas pedagógicas, as aproximações e os distanciamentos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 25, São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0469.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 29 jul. 2021.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p.201-210, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 30, maio 2021.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional na docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.315-337.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- KIERAN, C. Developing algebraic reasoning: the role of sequenced tasks and teacher questions from the primary to the early secondary school levels. **Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 5-26, 2007. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/176/147>. Acesso em: 25, abr. 2020.
- LITOLDO, B. F.; ALMEIDA, M. V. R. de; RIBEIRO, M. Conhecimento especializado do professor que ensina matemática: uma análise do livro didático no âmbito das frações. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, v. 1, n. 3, p. 3-23, jun. 2018. ISSN 2595-0967. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/7370/4473>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- LORENZATO, S.; VILA, M. do C. Século XXI: qual Matemática é recomendável? **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 41-50, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646825>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, C. F. P. da; ALENCAR, E. S. de. O Conhecimento especializado do professor que ensina Matemática no manual didático brasileiro do primeiro ano do Ensino Fundamental. **Revemop**, v. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/revemop/article/view/4422/3540>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MAZZI, L. C.; AMARAL, R. B. Conhecimento Especializado do Professor de Matemática: um olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: “As Relações do Ensino de Matemática e a Sala de Aula”. Juiz de Fora – MG, 30 de outubro a 2 de novembro de 2015. **Anais...** ISSN: 2237-8448 – 2015, Juiz de Fora, MG. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/>

gd01_lucas_mazzi-A1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

MESTRE, C.; OLIVEIRA, H. **Compensação e variação**: um estudo sobre o pensamento relacional de alunos do 4º ano de escolaridade. 2008. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Trabalho realizado no âmbito do Projecto PPPM – Práticas de Professores de Matemática, apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia). Disponível em: http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/12.Mestre_Oliveira.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Revista do Centro de Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 11, mar.2021.

NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A. (Orgs.). **O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica**: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática. Brasília: SBEM, 2018. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; TOMAZETTO, M. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A formação de professores que ensinam Matemática**: perspectivas e pesquisas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.197-212.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, J. **A implementação do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) em Pompeia (SP)**: (re) construindo o processo formativo dos professores que ensinam Matemática. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92321>. Acesso em: 22, mar. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, v. 32, n.

94, p. 119-135, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300119. Acesso em: 19 abr. 2021.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, v. 18, n. 3, p. 431-442. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/LNcRGJTjtmmdgrFwMrtwcjs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 13-42, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1715>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PONTE, J. P. Álgebra no Currículo Escolar. **Educação e Matemática – Revista da Associação dos Professores de Matemática**. Lisboa, n. 85, p. 5-27, nov./dez. 2005. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1434>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PONTE, J. P. da. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, n. 31, p. 9-20, 1994. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4474/1/94%20Ponte%20EM31%20pp09-12_20.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

PONTE, J. P. da; BRANCO, N. Pensamento algébrico na formação inicial de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 135-155, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a10.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

RAIMANN, A. Formação continuada de professores e sua relação com os desafios da docência. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – CENTRO OESTE, 12. Goiânia-GO, 19 a 22 de outubro de 2014. **Anais...** Goiânia: PUC Goiás, 2014. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/ARI-RAIMANN.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

SANTOS, M. B. Q. de C. P. dos. **Ensino da Matemática em cursos de Pedagogia**: a formação do professor polivalente. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP. 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11383/1/>

Mercedes%20Betta%20Quintano%20de%20Carvalho%20Pereira%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SILVA, D. A. **(Re)Vendo a Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática quando o Assunto é Pensamento Algébrico: Limites e Desafios**. 2022. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16420>. Acesso em: 14 mar.2021.

SILVA, D. A.; CIRÍACO, K. T. O livro didático “A conquista da Matemática” e a inclusão do Pensamento Algébrico no ciclo da alfabetização. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/444>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUSA, M. do C. de. **O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental**. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252372>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 19 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALE, I.; BARBOSA, A. Pensamento algébrico: contributo da visualização na construção da generalização. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 21, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/44297>. Acesso em: 15 set. 2020.

ZORTÊA, G. A. P. **Conhecimentos “de” e “sobre” geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154335>. Acesso em: 27 jul. 2021.

*Recebido em: 10/03/2023
Aprovado em: 07/07/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

QUAIS OS DESAFIOS DO INÍCIO NA DOCÊNCIA? ESTUDO COM PROFESSORES DO CEARÁ

*Maria Mikaele da Silva Cavalcante**

E.E.F. Poetisa Abigail Sampaio

<https://orcid.org/0000-0002-4551-6495>

*Iure Coutre Gurgel***

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

<http://orcid.org/0000-0002-3760-2764>

*Luciana de Oliveira Souza Mendonça****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-8950-092X>

RESUMO

Este artigo versa sobre os desafios docentes de professores iniciantes cearenses. O objetivo desta pesquisa foi compreender os desafios dos primeiros anos de atuação como professores no contexto do Ceará. O aporte teórico foi norteado pelos referenciais de: Cruz, Farias e Hobold (2020), Garcia (2010) e André (2018). Com relação aos aspectos metodológicos, recorreremos à pesquisa-formação, na perspectiva de Delory-Momberger (2008). Os resultados apontam que os professores iniciantes vivem inúmeros desafios nos seus primeiros anos de docência, o que torna esse momento difícil, mas também permeado de intensas aprendizagens, sendo este um processo dinâmico, subjetivo e complexo. Esperamos com este estudo potencializar as discussões na área de formação e atuação de professores.

Palavras-chave: Desafios da docência; professores iniciantes; Ceará.

ABSTRACT

WHAT ARE THE CHALLENGES OF BEGINNING IN TEACHING? STUDY WITH TEACHERS FROM CEARÁ

This article deals with the teaching challenges of beginning teachers from Ceará. The objective of this research was to understand the challenges of the first years of acting as teachers in the context of Ceará. The theoretical contribution was guided by the references of: Cruz, Farias and Hobold (2020); Garcia (2010); Andrew (2018). With regard to methodological aspects, we resorted to research-

* Doutora em Educação (UECE). Docente dos anos iniciais da Rede Pública Municipal de São Gonçalo do Amarante, Ceará, Brasil. E-mail: mikaele262009@hotmail.com.

** Doutorando em Educação (UECE). Docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Patu, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: iure.gurgel@aluno.uece.br.

*** Doutora em Educação (UECE). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maracanaú, Brasil. E-mail: lucianamendonca@ifce.edu.br.

training, from the perspective of Delory-Momberger (2008). The results indicate that beginning teachers experience numerous challenges in their first years of teaching, which makes this moment difficult, but also permeated with a lot of learning, which is a dynamic, subjective and complex process. With this study, we hope to enhance discussions in the area of teacher education and performance.
Keywords: Teaching challenges; beginning teachers; Ceará.

RESUMEN

¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS DE COMENZARSE EN LA DOCENCIA? ESTUDIAR CON PROFESORES DE CEARÁ

Este artículo trata sobre los desafíos de enseñanza de los profesores principiantes de Ceará. El objetivo de esta investigación fue comprender los desafíos de los primeros años de actuación docente en el contexto de Ceará. El aporte teórico estuvo guiado por las referencias de: Cruz, Farias y Hobold (2020); García (2010); Andrés (2018). En cuanto a los aspectos metodológicos, recurrimos a la investigación-formación, desde la perspectiva de Delory-Momberger (2008). Los resultados indican que los docentes principiantes experimentan numerosos desafíos en sus primeros años de docencia, lo que hace que este momento sea difícil, pero también permeado de mucho aprendizaje, que es un proceso dinámico, subjetivo y complejo. Con este estudio, esperamos enriquecer las discusiones en el área de formación y desempeño docente.

Palabras clave: Desafíos docentes; maestros principiantes; Ceará.

Introdução¹

Os professores são sujeitos que aprendem, mudam e se desenvolvem ao longo de suas trajetórias profissionais na carreira. No entanto, é durante os primeiros anos de atuação que vivem um momento de intensas aprendizagens, permeado de desafios, dilemas e situações de diferentes ordens. O debate sobre os desafios docentes, sobretudo em início de carreira, é fundamental e urgente para se pensar a formação e atuação docentes, aspectos esses que interferem diretamente no processo de desenvolvimento profissional.

Os primeiros anos na docência são determinantes para a permanência na profissão, mas também para a constituição profissional

de cada professor, pois embora o aprendizado ocorra ao longo de toda a sua trajetória na carreira, acontece de maneira mais intensa no decorrer de suas primeiras experiências na docência, momento em que são registrados e marcados os sentimentos, desafios e aprendizagens iniciais do contato com esse fazer laboral (CAVALCANTE, 2023).

Partindo desse entendimento, é preciso que se “reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender” (ANDRÉ, 2018, p. 6). Nesse sentido, buscando dar continuidade às reflexões desenvolvidas pela autora, surgem outras provocações que potencializam o presente estudo: quais os principais desafios enfrentados pelos professores nos seus primeiros anos de docência? De que natureza são

1 Durante o desenvolvimento do estudo, os procedimentos éticos foram devidamente realizados, tendo em vista que uma pesquisa, especialmente as que têm como participantes seres humanos, implica ter uma série de cuidados com o outro a fim de garantir os seus direitos e que essa participação não represente nenhum prejuízo a sua vida atual ou provoque consequências *a posteriori*.

esses desafios? Quais desafios têm maior tônica no exercício do trabalho docente?

Os desafios que são postos aos professores em seu primeiro contato com sua atividade profissional não são exclusivos da docência. Todo profissional sente o peso de estar num ambiente novo pela primeira vez, o medo daquilo que não conhece e o entusiasmo de conseguir alcançar o que se espera dele. O fato é que as situações dilemáticas enfrentadas pelos iniciantes são variadas, às vezes referentes a especificidades da realidade escolar em que estão inseridos. Por mais que não se possa apontar para um único elemento desafiador, alguns autores da área da formação de professores já arriscam pontuar determinados aspectos, a exemplo das professoras portuguesas Alarcão e Roldão (2014) que, após análise de pesquisas realizadas sobre a temática, sinalizam em seus estudos que as dificuldades experienciadas pelos professores iniciantes são de diferentes naturezas:

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: **científico-pedagógica** (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), **burocrática** (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), **emocional** (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), **social** (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 112, grifos nossos).

Aqui, neste escrito, são discutidos os principais desafios enfrentados por esses profissionais iniciantes na Educação Básica Cearense. Trata-se de uma investigação inseri-

da no campo da formação de professores, por meio de uma pesquisa interinstitucional, de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-formação, com a participação de universidades de três diferentes regiões brasileiras (FARIAS; CRUZ; HOBOLD, 2020).

A escolha pela pesquisa-formação se deu por esta propiciar aos participantes o movimento de construção/reconstrução permanente de conhecimentos, possibilitando que reflitam diretamente sobre suas práticas e assim, entrelacem-nas às histórias de vida e formação. Ou seja, esta modalidade garante um processo de autorreflexão como um caminho fértil para o desenvolvimento do potencial de transformação do sujeito e de reconstrução das trajetórias, reconfigurando sentidos da vida na globalidade da existência (CUNHA, 2001; FRANCO, 2003).

Nesta produção é abordada apenas a realidade do Ceará, um dos estados brasileiros situados na região Nordeste. Este estado possui índices expressivos quanto aos resultados das avaliações externas, razão pela qual recebe significativa atenção e destaque em meio ao contexto educacional brasileiro, o que nos leva a buscar compreender os desafios que são enfrentados pelo corpo docente – afinal, são estes que impulsionam as aprendizagens iniciais, as quais consequentemente provocam e interferem no desenvolvimento profissional docente, discussão abordada a seguir.

Aprender a ensinar e desenvolver-se profissionalmente: um convite à reflexão

Estudiosos contemporâneos na área da formação de professores têm afirmado que, na sociedade atual, ser professor tem se tornado uma atividade cada vez mais complexa e revestida de inúmeros desafios (MARCELO GARCIA, 2010; NÔVOA, 1992; FARIAS, 2022; MIZUKAMI, 2010). No cerne dessas mudanças, para a nossa compreensão sobre o que é aprender,

sobre como o professor aprende a profissão. Assim, comungamos com Vaillant e Garcia ao pontuarem em seus escritos que:

Aprender na sociedade da informação e do conhecimento supõe criar espaços de colaboração e intercâmbios abertos, fluidos e com poucas restrições, que permitam às pessoas darem respostas a seus problemas através de um apoio sustentado pela comunidade-rede à qual pertencem. O conhecimento não pode ser compreendido à margem do contexto no qual surge e ao qual se aplica (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 201).

A partir das reflexões supracitadas, reconhecemos ser a aprendizagem um processo dinâmico, complexo, singular e nutrido por meio das vivências e relações construídas pelos sujeitos nos diferentes espaços, sejam eles institucionais ou não. No caso deste texto, aprender a ser professor na sociedade da informação é um processo constituído de maneira subjetiva, dialógica e perpassado por inúmeras situações dilemáticas no contexto escolar que refletem diretamente no processo de construção identitária do profissional docente.

Para enfrentar essas situações, por vezes desafiadoras e complexas em suas múltiplas dimensões, se faz necessário definir o professor iniciante, foco desse escrito, como aquele recém-formado e que exerça a docência nos cinco primeiros anos da profissão (VEENMAN, 1984); um profissional que passa por um processo de metamorfose, no sentido de aprender continuamente a profissão, de necessitar de acompanhamento por parte da instituição e dos professores mais experientes, como caminho necessário ao desbravamento de novas possibilidades que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, reconhecendo essas dinâmicas como elementos basilares para a efetivação da ação docente.

Dessa forma, a tessitura desse texto deu-se a partir de algumas reflexões resultantes de estudos desenvolvidos acerca da aprendizagem da docência – BOLZAN (2006, 2011); BOLZAN; ISAIA (2010); MIZUKAMI (2010) e

FARIAS (2021) – que indicam uma preocupação crescente com relação à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade de ser/aprender a ser professor, bem como a necessidade de um olhar por parte da gestão aos professores iniciantes na profissão no sentido de ajudar a lidar com as inúmeras situações que esses profissionais experienciam nessa fase inicial.

Por esse motivo, o debate acerca da docência vem assumindo contornos significativos nas últimas décadas no cenário brasileiro, sobretudo com a preocupação de muitos pesquisadores em investigar o processo de desenvolvimento profissional desses professores, reconhecendo ser a docência um espaço fértil para a ampliação desses estudos.

Pensar a aprendizagem da docência implica inicialmente destacarmos a nossa compreensão sobre o que é ser professor, pois a docência é uma ação que abarca atividades múltiplas, desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2010). Em outras palavras, é o que afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2008), ao sinalizarem que

[entre] as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 29).

Assim sendo, partimos do princípio de que a aprendizagem é um processo dinâmico, vivo, contínuo e que ocorre a partir da relação entre os sujeitos com o objeto de conhecimento, ajudando os indivíduos a se apropriarem da cultura e se tornarem parte dela. Consideramos também que o aprender a ser professor abriga um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações da ação docente, as quais imprimem exigências e necessidades que se constituem no contexto da atuação profissional destes docentes.

Nesse debate, visualizamos o processo de aprendizagem da docência como um *continuum* (Nóvoa, 1992), de modo a romper com uma concepção fragilizada acerca da docência e com um olhar naturalizado sobre a profissão docente: por muito tempo, acreditou-se que ser professor era dominar os conteúdos específicos da área, proferindo expositivamente a matéria a ser ensinada. Em contraponto, neste texto, a compreensão de aprendizagem da docência ganha relevo a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Mizukami (2010, p. 47), para quem:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (KNOWLES *et al.*, 1994, p. 286), processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada.

Mizukami (2010) também indica que a aprendizagem da docência é desenvolvimental, subjetiva e que abarca as diferentes experiências constitutivas do fazer docente, com diferentes tipos de aprendizagens que podem ser originárias de fontes diversas, pois aprender a ser professor é um processo dinâmico, não linear, que ocorre ao longo da vida, envolto em mudanças e singularidades, influenciado pelas crenças, pelos valores e pelas expectativas do sujeito.

Por esse motivo, consideramos que o professor aprende a profissão docente a partir das ações coletivas entre pares, no diálogo constante e nas reflexões acerca do seu trabalho pedagógico e do que esses profissionais pensam sobre o que é ensinar e aprender, coadunando, assim, para a ampliação do papel social da escola e do alargamento do seu objetivo de formar as novas gerações por meio dos conhecimentos necessários à sua inserção na vida em sociedade; uma escola pensada, por conseguinte, a partir do tipo de ser humano e de sociedade que se intenta promover por meio da prática educativa (FARIAS; CASTRO; VEIGA, 2020).

Com base nessas considerações, o processo de desenvolvimento profissional docente tem sido compreendido como esse movimento de longo prazo que integra diferentes tipos de experiências, vivências e desafios, planejadas e oportunizadas de forma sistemática e colaborativa, cujo propósito caracteriza-se por promover o crescimento profissional e a aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 2009).

Diante dessa compreensão, corroboramos com André (2012, p. 6) quando pontua que “a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”, ou seja, ser um bom professor pressupõe um longo processo (MARCELO GARCIA, 2009), o que envolve desafios e dificuldades que devem ser mobilizadores de aprendizagens.

Especificamente, tratando-se da aprendizagem da docência nos primeiros anos de carreira do professor, Garcia (1999) aponta que a inserção profissional é importante para o desenvolvimento profissional, haja vista que constitui um período de experimentação e de intenso aprendizado diante do “choque de realidade” (termo cunhado por Veenman para descrever a transição entre a formação inicial e o trabalho docente na escola nos primeiros anos).

Pesquisas clássicas como as de Veenman (1984) e Huberman (2007) tratam o início de carreira docente como um período de sobrevivência e descobertas. Relatam que o professor iniciante, ao se inserir na carreira, geralmente sente um tipo de “choque de realidade”, descrito por Veenman (1984, p.143) como um embate inicial com a complexidade e imprevisibilidade que caracterizam a profissão docente, com a idealização da profissão e a vida cotidiana da escola, abarcando aspectos como a gestão da sala, a falta de boas condições de trabalho, desvalorização da carreira etc. (NONO, 2011).

Mesmo diante desse choque de realidade, o professor iniciante, muitas vezes sem apoio, tenta sobreviver na carreira – o que a literatura

chama de “período de sobrevivência”. Esse momento é um processo que envolve identidade, apropriação e aprendizagem do “ser professor” como força motriz para se manter na carreira, conforme o docente tenta, no processo de inserção profissional, ajustar suas expectativas em relação a escola idealizada, escola real e suas experiências, que trazem muitas angústias e sentimentos contraditórios, dilemas e solidão marcantes (MENDONÇA, 2022).

A pesquisa de Lima *et al.* (2007, p. 143-144), que objetivou analisar os resultados de algumas dissertações e teses defendidas em um mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação, ajuda-nos a compreender melhor o sentir, agir e o reagir do professor em início de carreira, dentre cujas características destacamos:

- a. o “choque de realidade” entre a profissão sonhada e a realidade que se apresenta;
- b. necessidade de isolamento e atuação individual, para não demonstrar insegurança e lacunas;
- c. preocupação excessiva em adaptar-se a regras, mecanismos burocráticos da escola e de controle do fazer docente, podendo gerar submissão à cultura escolar sem reflexões críticas;
- d. preocupação com a indisciplina dos alunos para não demonstrar a ausência de autoridade;
- e. preocupação com o planejamento, com a aprendizagem de conteúdos e avaliações externas para não demonstrar fragilidades;
- f. experimentação de diversos modelos de ensino, mesmo que alguns dos professores apenas reproduzam esses modelos sem a devida reflexão do como e do porquê utilizá-los para o ensino de determinado conteúdo;
- g. fortalecimento de sua identidade através de melhoria dos contextos, das relações vivenciadas na escola e de importantes transformações pessoais e profissionais, embora ainda estejam em processo de

superação dos diferentes problemas que se apresentam;

- h. os Desafios que encontram no início da docência, os quais geram expectativas e frustrações que podem determinar, no limite, a permanência, aprendizagem da docência ou a evasão da profissão;
- i. Processos de ensino-aprendizagem guiados por tentativas e erros.

Por isso, como pondera André (2018),

O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (ANDRÉ, 2018, p. 6).

Tendo isso em vista, é perceptível que sem o apoio necessário para permanecer na carreira o professor iniciante vive momentos muito difíceis. Por outro lado, pode ser um momento de descobertas; envolve vários aspectos que favorecem ou dificultam a inserção profissional docente, dentre eles, destacam-se o acolhimento e o contexto escolar no qual estiver se inserindo, a formação inicial, as experiências ligadas ao ensinar, ao relacionar-se, ao seu jeito de ser, atuar e resolver problemas.

Assim, no próximo tópico apresentamos o que dizem os professores cearenses iniciantes sobre os desafios em seus primeiros anos de atuação profissional.

Desafios da docência nos primeiros anos da profissão: o que nos revelam os professores cearenses?

Neste tópico apresentamos as narrativas de professores cearenses iniciantes na profissão, com menos de cinco anos de atuação profissional, resultadas de uma pesquisa-formação. Nessa produção analisamos as narrativas dos professores iniciantes cearenses quanto aos

desafios e as aprendizagens dos primeiros anos de docência. Em suas narrativas, os professores indicam que vivenciaram e permanecem experienciando inúmeros desafios na sua vida cotidiana como docentes. Tais desafios acabam assumindo diferentes frentes em seus processos de desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e experiência na docência.

Os professores iniciantes participantes da pesquisa indicam como ocorreu o seu ingresso na rede de ensino, destacando o choque de realidade, primeiras impressões e desafios iniciais do contexto em que foram inseridos. Os professores informam que o processo de adaptação foi difícil, uma fase permeada por inúmeros sentimentos e, com isso, surgiu, para alguns, uma crise identitária.

Com relação ao processo de adaptação, os professores iniciantes participantes, independentemente da etapa de ensino, apresentam um conjunto de sentimentos nesses primeiros anos na docência: desânimo, entusiasmo, solidão e medo.

A gente escutava nos corredores da faculdade, os professores mais antigos falando isso, que **a vida do professor era solitária**. Quando eu fechei a porta da minha sala (risos), eu pude dizer isso, 'é, a vida do professor realmente é só ele e ele' (PROFESSOR INICIANTE-9, grifo nosso).

[...] o meu grande desafio pessoal era o medo de errar. Eu tinha muito medo de não fazer as coisas certas, das pessoas não gostarem, dos pais não gostarem, dos alunos não terem um desenvolvimento. Então assim, **esse medo de errar me consumia** (PROFESSOR INICIANTE-10, grifo nosso).

Quando eu conheci a turma, veio o desafio de que ainda tinham alunos para serem alfabetizados, alunos alfabetizados, alunos entre 9 e 14 anos. E como eu sou pequena, tenho 1,55cm de altura, então tinham uns meninos que eram maiores do que eu. Isso já me gerou medo, receio, daquela coisa da firmeza. **Será que eu vou conseguir?** (PROFESSOR INICIANTE-6, grifo nosso).

[...] às vezes eu me olho aqui cheio de *post-it*, são muitos diários e muitas informações, e **eu não sei o que fazer**. Eu não vou mentir que às vezes aquele desgaste, aquele cansaço bate, mas tem

eu tento botar a cabeça no lugar, e uma coisa por vez que há de andar e caminhar! (PROFESSOR INICIANTE-20, grifo nosso).

As narrativas dos professores iniciantes indicam a fragilidade em que se encontram nesse momento inicial de seus trabalhos, quando sentem inúmeros sentimentos, ficam inseguros e têm dificuldades de lidar com os mais diversos desafios que surgem associados à sua prática docente. Esse momento da vida do professor pode "gerar insegurança, o que é comum, pois mesmo aqueles que tiveram uma excelente formação e 'sentem-se' preparados para esse momento, enfrentaram o 'choque de realidade'" (CAVALCANTE, 2018, p. 81). É uma fase na qual o docente passa por um período de "desajustamento ao perceber que, na prática real do ensino, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como se almejava" (LEONI, 2013, p. 106). Por outro lado, alguns professores participantes da pesquisa narraram que apesar de todos esses sentimentos e desafios, nem sempre positivos, houve entusiasmo e confiança de que iriam conseguir se desenvolver e fazer um bom trabalho, conforme é possível perceber nos trechos a seguir apresentados:

[...] **a gente tem muito entusiasmo**, eu pelo menos tinha, tenho muito entusiasmo ainda em fazer o meu trabalho, em ter um olhar reflexivo sobre o meu aluno, sobre a minha prática (PROFESSOR INICIANTE-6, grifo nosso).

Eu tinha que dar conta de crianças que estavam bem desenvolvidas, que já estavam no cinco, e de crianças que ainda estavam em desenvolvimento, em fase de aprender a escrita do nome, e eu tive uma dificuldade muito grande, mas eu consegui me sobressair. **Em momento algum pensei em desistir** (PROFESSOR INICIANTE-4, grifo nosso).

Por mais que os primeiros anos na profissão possam ser desafiadores para todos, o entusiasmo e ânimo pela profissão podem ser fatores que tornam o dia a dia mais leve e fácil para alguns professores, levando-os a várias descobertas e aprendizagens, como indicam Nono e Mizukami (2006) e Mendonça (2022)

O fato é que tais sentimentos surgem diante da necessidade de ter que se adaptar a um sistema, no caso, ao sistema escolar, que possui suas demandas diversas, rotina particular e situações específicas, dilemas éticos etc.

Os professores iniciantes destacaram que o dia a dia na escola, as inúmeras cobranças e atividades que lhes são exigidas também são um desafio à parte, principalmente com relação às cobranças das avaliações externas, que costumam nortear a dinâmica da escola, conduzir tanto o trabalho docente como o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos os excertos a seguir.

A escola que eu trabalho, eles cobram muito essa questão da alfabetização no Infantil V, a direção da escola quer que os alunos saiam sabendo escrever o nome, saiam conseguindo formar sílabas curtas. Inclusive, quando estava na escola, no momento presencial, uma colega minha falou que no final do ano a diretora da escola fazia uma avaliação, para saber quais eram os melhores alunos da sala e ela ia ficar com aqueles alunos. Os alunos que ela considerava que não eram alunos tão bons, ia ser direcionados para outras escolas, porque o objetivo da diretora era cumprir essas metas que vêm do governo, essas provas externas, então ela selecionava os melhores alunos do Infantil V. (PROFESSOR INICIANTE-6)

Aí o que acontece, na hora do vamos ver a gestão vem e diz assim: 'Pessoal, a gente não concordou que aprovação seria 98%?', 'Por que o aluno tal, não tá sendo aprovado?'. 'Pessoal, a gente precisa no começo do ano letivo ter um total de X aluno na escola, se não tiver o total de X matrícula na escola, infelizmente os professores temporários vão ficar desempregados'. Eu sou professor temporário, eu tenho família, eu tenho responsabilidade, eu não posso ficar desempregado. Então, automaticamente o sistema está me colocando contra a parede, eu preciso aprovar, eu tenho que aprovar, está entendendo? (PROFESSOR INICIANTE-22).

E eu lembrei agora das avaliações, quando a discussão aqui começou, quando eu entrei coincidentemente estava com meu *Google Forms* aberto com todas as provas e peguei algumas aqui que "meu Deus do céu", tem hora que você quer jogar tudo pro alto, porque 'meu Deus, o

que é que eu faço com esse aluno?!'. (PROFESSOR INICIANTE -17).

As avaliações citadas pelos professores acabam sendo um ponto central das escolas, pois são elas que "servem" como termômetro para identificar se o processo de ensino e aprendizado teve êxito. Evidentemente, há múltiplos fatores que interferem nessa dinâmica e os resultados das avaliações externas nem sempre representam efetivamente o que acontece em sala de aula, os progressos e outros fatores que favorecem ou dificultam que essa aprendizagem ocorra. Porém, as escolas são penalizadas e cobradas pelos resultados obtidos nessas avaliações e, conseqüentemente, recai sobre o professor a responsabilidade de garantir bons resultados dos seus alunos.

As escolas de Educação Básica têm se organizado a partir das avaliações externas e, por mais que se diga que o professor possui autonomia para dinamizar e conduzir seu trabalho, esses profissionais sofrem toda uma pressão por parte da secretaria de educação e gestão escolar para que sejam essas avaliações o foco do ensino e aprendizagem, desconsiderados todos os outros fatores e nuances que envolve o ato de ensinar. Os professores de turmas que não serão avaliadas naquele ano ainda têm a possibilidade de desenvolver o seu trabalho sem tanta pressão, diferentemente dos professores das "turmas de foco" (2º, 5º, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, avaliados pelo SPAECE e ENEM), os quais geralmente acabam seguindo a ordem imposta por não encontrarem outras possibilidades, principalmente quando se trata de professores em início de carreira.

Além dessas cobranças com relação às avaliações externas, os professores também indicam que as atividades burocráticas são um desafio em seu contexto de trabalho:

O primeiro desafio foi me adaptar ao sistema, que sistema é esse? É o sistema que a gente tem na escola em si, a rotina escolar, como é que ele trata um professor, os preenchimentos de diário, é, a rotina, as reuniões diárias, os

conteúdos para abordar (PROFESSOR INICIANTE-19).

Quando você está na faculdade, a gente aprende como lidar com aquelas documentações comprobatórias do estágio, mas não se fala do que a gente tem que fazer lá na escola, quando a gente está lá! Como é um diário, como organiza, se tem um livro para assinar quando chega lá, alguma coisa, tipo assim, esses detalhes que fazem parte da rotina do professor e da escola, mas que não foram mencionados antes. Ser a única professora de Educação Física da escola (PROFESSOR INICIANTE-16).

[...] esses desafios de burocracias, como está nesse ensino remoto e, principalmente, a Educação Física no ensino remoto, e aí muita coisa acaba recaindo nas costas do professor, e daí a gestão, te vê como um professor novo, que está chegando, concursado, e tomar esse peso sobre as costas (PROFESSOR INICIANTE-20).

Sobre esses desafios, em particular, é importante ponderar que a própria dinâmica cotidiana favorece que os professores aprendam a lidar com as inúmeras atividades burocráticas que surgem em seu dia a dia, mas também é um aspecto que poderia ser sanado ou vivenciado de forma mais tranquila se esses professores tivessem um acompanhamento adequado e constante, o que é negligenciado em muitos casos.

Alves (2017) considera que o profissional no início da carreira docente precisa atender a expectativas que vão além do ato de ensinar, mas que também compõem o rol de atividades do professores, sendo parte da sua função, como, por exemplo: interação com os pais e/ou responsáveis, desenvolvimento de planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem, preenchimento de diários, atendimento às atividades burocráticas solicitadas pelas secretarias de educação, desenvolvimento de atividades diferenciadas que atendam às crianças com dificuldades de aprendizagem ou um aluno desmotivado/indisciplinado, mediação de conflito dentro e fora da sala de aula etc. Portanto, engana-se o professor que pensa ser o trabalho em sala de aula sua única função, o que pode ser um fator a mais para se

preocupar, sentir-se tensionado e ter que lidar em suas atividades diárias.

Outro desafio apontado pelos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio é com relação aos alunos em si, as realidades e dificuldades que se apresentam no período da adolescência. Os docentes destacam como é custoso, muitas vezes, conseguir dar aula para esse público.

Ai, tem até a questão da vulnerabilidade social que eu me identifiquei aqui bastante, porque eu já tive questões, alguns alunos, no meu primeiro ano, peguei uma turma que tinha duas alunas que estavam grávidas, alunas do 9º ano (PROFESSOR INICIANTE-17).

Eu relatei o seguinte, que muitas das vezes eu ficava em silêncio, silêncio e aguardando que aquela baderna acabasse, que aquele barulho amenizasse, que eu tivesse espaço de fala. (PROFESSOR INICIANTE-22)

E quando eu cheguei lá eu não consegui dar aula, não consegui, os alunos eram, apesar de ser um terceiro ano do Ensino Fundamental, tinham muita violência. O primeiro dia de aula um aluno enfiou uma caneta na cabeça do outro, para vocês terem noção. Então, assim para mim aquilo foi assustador! Quando eu cheguei em casa foi só choro, foi só choro, eu achava que eu não ia mais conseguir e tal e não queria voltar, mas eu precisava voltar. (PROFESSOR INICIANTE-10)

[...] porque estavam brigando eu fui separar e 'Ah tio, cuidado que eu vou te pegar lá fora', alguma coisa assim, aí botei de castigo no final da aula e ficou chutando a bolsa e eu disse: 'Poxa, daqui a pouco ele vai me querer chutar também.' (sorri) Bem complicado, mas é isso. (PROFESSOR INICIANTE-13)

O desafio da violência, indisciplina e dificuldade em lidar com o público adolescente é muito significado e, em geral, fica restrito aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para alguns autores da área, esses motivos estão entre os mais apontados quando se trata do "elevado índice de abandono da profissão, isto é, professores experientes que se afastam por adoecimento ou por não suportarem mais serem vítimas de violência física e/

ou simbólica no cotidiano da sala de aula” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 80). Sobre esse assunto, Garcia (2010) indica que “muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões” (p. 30).

Com relação aos adolescentes, há um agravante com relação aos demais alunos, pois a família costuma ser mais distante do que as dos alunos menores, o que implica em uma sensação maior de desamparo e solidão por parte dos professores que enfrentam esse desafio. Além disso, muitos temem pela própria integridade física diante desses alunos.

Diante disso, os professores iniciantes participantes da formação informaram que o processo de adaptação acabou ocasionando em alguns professores da pesquisa uma crise identitária, conforme retratado nos extratos de narrativas a seguir:

Então, esses três anos, que tive de experiência na Educação Infantil e no primeiro ano, foram muito desafiadores nesse sentido. Eu precisei me entender como uma professora de perspectiva formativa diferente das minhas colegas que não tiveram, talvez, a mesma experiência teórica e pedagógica, enfim, acadêmica que eu. (PROFESSOR INICIANTE-8)

[...] eu fiquei pensando se realmente eu queria isso para mim, se realmente eu queria ser docente, se realmente era isso que eu queria para minha vida. Eu fiquei com aquela crise de identidade. Por quê? Porque eu não tive esse acolhimento. Então meu primeiro ano como docente não foi um ano, é, como é que eu digo, acolhedor, eu não fui bem recepcionado pela direção atual que eu estava, eu não fui bem recepcionado pela primeira direção, e isso me deixou com uma sensação de impotência, tipo, eu pensei que eu tinha sido sugado pelo sistema e não só sugado pelo sistema, eu pensei que eu tinha perdido para o sistema, porque eu não consegui nem alimentar o próprio sistema, eu não consegui fixar um roteiro, e eu não tive essas orientações, eu senti falta disso (PROFESSOR INICIANTE-19).

Conforme é possível identificar, os professores participantes (re)pensam sobre sua continuidade na carreira ou, pelo menos, se questionaram sobre suas atuações profissionais. Esse aspecto, somado aos demais sinalizado anteriormente, nos faz refletir sobre os vários desafios enfrentados pelos professores em início de carreira, mas sobretudo, com relação ao sentimento de solidão que lhes aflige e é tão legítimo.

Giordan e Hobold (2016) consideram que “[...] a escola é um lócus privilegiado de formação e de aprendizagem de saberes que constituem a identidade profissional dos professores que iniciam na docência, seja na primeira experiência de trabalho ou em um novo contexto educacional” (p. 7).

De um modo geral, a partir das narrativas dos professores iniciantes participantes, podemos considerar que o ingresso na rede pública de ensino do Ceará é um momento difícil e desafiador, no qual é preciso aprender a lidar com a dinâmica em sala de aula, mas também com outras atividades que igualmente fazem parte da atuação docente, fazendo com que desenvolvam uma série de sentimentos, como medo, solidão e entusiasmo. Os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio possuem um desafio diferente dos demais: o trato com os seus alunos adolescentes, uma fase que por si só já é complexa. Todas essas nuances acarretam numa crise identitária por parte dos docentes.

Todavia, para que o processo de inserção profissional dos professores em início de carreira afetasse a atuação profissional docente de uma forma que maximizasse a aprendizagem da docência na escola, seriam necessários mais apoio e acompanhamento desses professores assim que chegam à escola. Nesta perspectiva ressaltamos, como destaca Mendonça (2022), a importância das Secretarias de Educação estaduais e municipais oferecerem algum tipo de apoio aos iniciantes, com o intuito de garantir uma entrada na profissão menos impactante e com condições mais favoráveis ao desenvolvi-

mento profissional de iniciantes e professores experientes.

Considerações finais

O aprender a ser professor ocorre como um processo dinâmico, complexo, evolutivo e ao longo da vida, por meio das múltiplas experiências vivenciadas por esse profissional que corroboram para a melhoria do seu desenvolvimento profissional docente. É durante os primeiros anos de experiências profissionais, em meio aos desafios e aprendizagem, que os professores mudam e iniciam seus processos desenvolvimentais.

Neste estudo, o qual focalizou os principais desafios dos professores iniciantes cearenses participantes de uma pesquisa-formação, foi possível identificar que os principais desafios no contexto cearense são: adaptação à realidade de trabalho, crise identitária, choque de realidade, relação com os alunos, desenvolvimento de atividades burocráticas, excessivas cobranças e os diversos sentimentos (medo, solidão, insegurança).

No que se refere ao ingresso na docência, os professores apontam-no como um período singular em sua formação e que permite a construção de novos saberes necessários ao campo profissional. Destacam a dificuldade em se adaptar, uma vez que são muitas as atividades a serem desenvolvidas enquanto docentes, o que acaba gerando um conjunto de sentimentos como cansaço, desânimo, ansiedade e vontade de desistir da carreira. Esses sentimentos ocasionam uma crise identitária, em que levantam questionamentos sobre sua atuação e continuidade na atividade.

Os participantes também sinalizam que o aprender a ser professor é um processo tecido no chão da escola, a partir das relações estabelecidas entre pares, dos diálogos realizados e dos momentos de estudos, debates e avaliação do trabalho pedagógico, como elementos basilares para se (re)pensar a prática docente em suas múltiplas dimensões, reconhecendo,

assim, o aluno enquanto protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Outros aspectos sinalizados durante a pesquisa-formação e que ganham relevo nesse estudo são a falta de apoio por parte da gestão da escola e da coordenação pedagógica, deixando muitas vezes o professor recém-chegado à escola sozinho, sem “saber como agir” diante de algumas situações que ocorrem em sala de aula, bem como as condições estruturais, o que indica uma desvalorização da profissão e, principalmente, do processo educacional. Além disso, sobre esses desafios, os professores também destacam o quantitativo de alunos e as realidades de vulnerabilidades que vivem essas famílias.

Nessa direção, os achados da pesquisa, por meio das narrativas dos professores iniciantes, apresentam o quanto tais profissionais vivem sozinhos essa trajetória de suas vidas profissionais. É preocupante identificar que os relatos indicam tanto descaso e preocupação com esse público. Desse modo, entendemos que este estudo provoca-nos a pensar a formação, a atuação e a atenção que é dada a essa fase da carreira docente, um período tão particular e decisivo daqueles que estão iniciando como professores, bem como a enxergarmos por outras lentes que tais desafios vividos pelos professores participantes da pesquisa também os potencializam para se desenvolverem profissionalmente e construir conhecimentos necessários à ação docente; por fim, o presente estudo chama-nos a reconhecer que a aprendizagem do professor é um movimento tecido ao longo da vida.

Encerrando o texto, gostaríamos de destacar que as narrativas dos professores revelaram a necessidade e a importância de acolhimento e apoio das escolas durante a inserção profissional dos professores. Além disso, enfatizamos a necessidade de investimento e criação de políticas de indução que acompanhem os professores iniciantes na Educação Básica do Estado do Ceará e que, por meio dessas parcerias entre universidade e escola, possam enfrentar os de-

safios do início de carreira, que impactam não só na aprendizagem do professor, mas de toda comunidade escolar, propiciando assim um processo de ensino e aprendizagem pautado na qualidade e no reconhecimento da formação docente como um movimento dinâmico, subjetivo e experiencial.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressos do Pibid em ação**: aproximações à sua prática profissional. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, e230095, 2018.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As Licenciaturas na Atualidade: nova crise. **Educar em Revista**, v. 51, p. 69-86, 2013.

BOLZAN, D. P. V. Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: Tessituras Formativas. Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Uberlândia: 20 a 27 de novembro de 2022. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

BOLZAN, Doris P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BOLZAN, D. P. V. ; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.

CAVALCANTE, M. M. S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. S. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência?** Estudo com iniciantes da educação básica cearense. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades (Professional induction and the beginning of teaching work: debates and needs). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 41-49, 2020.

CUNHA, M. I. Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura, **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-116, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p.

FARIAS, I. M. S. de; CASTRO, F. M. F. M.; VEIGA, I. P. A. Que caminho seguir? Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto da Educação Superior. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (Orgs.). **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 79-100.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. Pesquisar a formação de professores, formar pesquisadores em educação no Educas: elementos constitutivos da pós-graduação stricto sensu em educação na UECE. In: Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. **Anais...** Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2021.

FARIAS, I. M. S. de; SANTOS, G. C. S; GURGEL, I. C.; AZEVEDO, M. R. C. O trabalho didático do professor na atualidade: entre disputas, resistências e possibilidades. **Perspectiva**, v. 40, n. 3, p. 01-17, jul./set. 2022.

FRANCO, M. A. S. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

GARCIA, M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Re-**

vista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. [S.l.]: Porto Editora, 2007.

LEONI, N. M. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: presente, passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v.4, n. 08, p.11-16, jan./abr., 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MENDONÇA, L. O. S. **Referentes de ação e o desenvolvimento da profissionalidade de professores de Matemática iniciantes, egressos do PIBID,**

nos Sertões de Canindé-CE. 2022. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EDuFSCAr, 2010.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

REALI, A. M. de M.R.; TANCREDI, R.M.S.P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 77-95, abr. 2008.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, 1984.

Recebido em: 20/03/2023

Aprovado em: 28/06/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DA INSERÇÃO PROFISSIONAL À PERSEVERANÇA DOCENTE: TRAJETÓRIAS DE DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL

*Denise Gisele Britto Damasco**

Universidade de Brasília

<http://orcid.org/0000-0002-0250-0776>

*Laurizete Ferragut Passos***

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

RESUMO

O presente artigo discute a trajetória profissional de docentes do Distrito Federal em um estudo longitudinal, visando compreender suas aprendizagens docentes e profissionais. Há dois contextos de pesquisa, sendo o primeiro realizado entre 2010 e 2014 (pesquisa doutoral) e o segundo cerca de dez anos depois (pesquisa de pós-doutoramento). A inserção profissional e a perseverança na carreira docente constituem o quadro teórico, destacando a contribuição da pesquisadora Joséphine Mukamurera e de pesquisadores francófonos sobre essa temática, aproximando o Método Documentário ao método Análise de Prosa na compreensão de trajetórias de profissionais do DF. A análise e a interpretação evidenciam a falta de um modelo de inserção profissional, sugerindo que a perseverança não depende apenas do sentimento de êxito no início da carreira ou da formação continuada que se realiza ao longo da carreira: inúmeros fatores complexificam a profissão docente, dentre os quais as condições de trabalho e outras circunstâncias subjetivas inerentes a ela.

Palavras-chave: Inserção Profissional; Desenvolvimento Profissional; Perseverança na Docência; Estudo Longitudinal.

ABSTRACT

FROM PROFESSIONAL INSERTION TO TEACHER'S PERSEVERANCE: TRAJECTORIES OF TEACHERS FROM THE FEDERAL DISTRICT

The article discusses the professional trajectory of teachers from the Federal District in a longitudinal study aiming to understand their teaching and professional learning. There are two research contexts, the first being conducted between 2010 and 2014 (doctoral research) and the second about ten years later

* Doutora em Educação, Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail para contato: denise.damasco@unb.br

** Doutora em Educação, Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional Formação de Formadores (FORMEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail para contato: laurizetefer@gmail.com

(postdoctoral research). Professional insertion and perseverance in the teaching career constitute the theoretical framework, highlighting the contribution of researcher Joséphine Mukamurera and researchers from the francophone context on this theme. We sought the methodological approximations between the Documentary Method and the Prose Analysis method in the understanding of trajectories of professionals from the Federal District, considering that the two methods of analysis were used to understand the trajectories of teachers. The analyses and interpretations show that there is no model of professional insertion, that perseverance does not depend only on continuing education that is carried out throughout the career, on the feeling of success at the beginning of the career, and there are numerous factors that complexify the teaching profession, among which the working conditions and other subjective conditions inherent to it.

Keywords: Professional Insertion; Professional Development; Perseverance in Teaching; Longitudinal Study.

RESUMEN

DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL A LA PERSEVERANCIA DOCENTE: TRAYECTORIAS DE DOCENTES DEL DISTRITO FEDERAL

El artículo discute la trayectoria profesional de los docentes del Distrito Federal en un estudio longitudinal con el objetivo de comprender su enseñanza y aprendizaje profesional. Hay dos contextos de investigación, el primero realizado entre 2010 y 2014 (investigación doctoral) y el segundo contexto unos diez años después (investigación postdoctoral). La inserción profesional y la perseverancia en la carrera docente constituyen el marco teórico, destacando la contribución de la investigadora Joséphine Mukamurera y de investigadores del contexto francófono sobre este tema. Se buscaron las aproximaciones metodológicas entre el Método Documental y el método de Análisis de Prosa en la comprensión de trayectorias de profesionales del Distrito Federal, considerando que los dos métodos de análisis fueron utilizados para comprender las trayectorias de los docentes. Los análisis e interpretaciones muestran que no existe un modelo de inserción profesional, que la perseverancia no depende solo de la educación continua que se lleva a cabo a lo largo de la carrera, del sentimiento de éxito al comienzo de la carrera, y hay numerosos factores que complejizan la profesión docente, entre los cuales las condiciones de trabajo y otras condiciones subjetivas inherentes a ella.

Palabras clave: inserción profesional; desarrollo profesional; perseverancia en la enseñanza; estudio longitudinal

Introdução

Este artigo apresenta a trajetória profissional de docentes no Distrito Federal em um estudo longitudinal, visando compreender suas aprendizagens docentes e profissionais. No ano de 2010, jovens docentes foram entrevistados

em grupo de discussão (WELLER, 2006), por ocasião de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2010 e 2014. Em 2022, esses docentes foram sujeitos de nova investigação, por meio de entrevista narrativa (BOHNSACK, 2020), du-

rante pesquisa de pós-doutoramento. O desenvolvimento profissional dos docentes, iniciado nos anos 2010, foi analisado e interpretado mais de década depois: a partir de suas falas, desvelamos suas percepções sobre as fases de inserção e de desenvolvimento profissional. Assim, objetivamos compreender suas aprendizagens docentes e os fatores que favorecem ou dificultam a perseverança na docência, considerando o amadurecimento ao longo dos anos e desenvolveram-se profissionalmente a partir de decisões tomadas em relação as suas carreiras profissionais.

Explicitaremos dois contextos de pesquisa¹ nesse estudo longitudinal. O primeiro se refere a uma pesquisa doutoral realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com foco nas questões relacionadas à juventude e às relações geracionais, comparando distintas gerações de docentes, ou seja, docentes pioneiros e aposentados e docentes jovens e iniciantes no Distrito Federal. Naquela pesquisa, focalizamos a educação básica pública no contexto do ensino de línguas no Distrito Federal (DF) em espaços públicos, tendo em vista que há um acordo de cooperação técnica para o ensino de línguas, assinado com uma escola privada conveniada de francês em 1966, e uma experiência singular de oferta do componente curricular língua estrangeira moderna em centros públicos de línguas (CILs) desde os anos 1970. Por ser a sede das representações diplomáticas do país, no DF há convênios e financiamento de projetos de ensino de francês, alemão e japonês – para além do inglês e espanhol – como componentes curriculares para a rede pública de ensino desde os anos 1960 (DAMASCO, 2014).

A coleta de dados para essa investigação ocorreu por meio de entrevistas narrativas e

grupos de discussão. Para a análise dos dados, utilizou-se o Método Documentário (BOHNSACK, WELLER, 2010; BOHNSACK, 2020), que visa à reconstrução das falas dos participantes, a partir de uma análise pormenorizada, com auxílio sobretudo da Análise da Conversação (GARFINKEL, 2006; MARCUSCHI, 2006).

Ressaltamos que os resultados obtidos durante essa investigação doutoral relacionados à percepção de docência de distintas gerações no DF apontaram para duas orientações de docência: a geração de docentes pioneiras e aposentadas no Distrito Federal iniciou suas carreiras profissionais nos anos entre 1970/1980, as quais asseveraram ter uma orientação de docência para uma vida toda. Reconhecem suas trajetórias pessoais e profissionais de maneira linear, tendo permanecido em uma única instituição escolar de seu início à aposentadoria. A orientação de docência foi diferente para os jovens docentes entrevistados, que afirmaram que a carreira docente, naquele momento, se apresentava como passagem para outra carreira profissional – uma fase –, pois buscavam melhores salários, por exemplo. Os jovens e iniciantes docentes percebiam-se bem-sucedidos devido ao êxito em concurso e ao fato de serem servidores da carreira do magistério público na rede pública do DF; no entanto, verificou-se que, para alguns desses jovens, a precariedade das condições de trabalho e os baixos salários causavam dúvida quanto à continuação neste espaço profissional.

O segundo contexto refere-se a uma pesquisa de pós-doutoramento realizada entre os anos de 2020 e 2022, no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC, em que buscamos compreender a trajetória de cinco docentes entrevistados em 2010 em um dos grupos de discussão realizados à época. Mais de uma década depois, analisamos os percursos e as aprendizagens profissionais desses docentes do DF. As falas dos cinco participantes de um grupo de discussão (GD) realizado em 2010 foram colhidas por meio de entrevista narrativa (EN); no âmbito

1 É preciso salientar as precauções éticas ao longo das duas pesquisas: foram resguardados os nomes dos participantes, assim como ocorreu na pesquisa entre 2010/2014 e 2019/2022. Cada participante assinou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Foi solicitada autorização junto à Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) para adentrar os espaços escolares.

deste artigo, destacamos os percursos de dois profissionais, cujas falas foram analisadas e interpretadas por meio da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), a fim de ponderar sobre a inserção profissional e perseverança ou não na docência.

Este artigo está organizado em seis partes, considerando a introdução e algumas conclusões. Na segunda parte deste artigo, trazemos a inserção profissional e a perseverança na carreira docente como quadro teórico, destacando a contribuição da pesquisadora Joséphine Mukamurera e de pesquisadores do contexto francófono quebequense sobre essa temática; na terceira parte, explicitamos os aportes teórico-metodológicos de duas investigações (2010/2014 e 2020/2022), de maneira a aproximar dois métodos de análise de dados da pesquisa qualitativa: o Método Documentário (WELLER, 2005; BOHNSACK, 2020) e o Método Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), respectivamente. Na quarta parte, discutimos os dados e resultados das pesquisas, visando compreender as aprendizagens ao longo do desenvolvimento profissional de dois docentes do DF, partindo da fase de inserção profissional à perseverança ou não na docência.

Compreendendo a inserção profissional e perseverança na carreira docente

Iniciamos nosso estudo por meio de uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) pelos termos “inserção profissional” e “perseverança na docência”. Primeiramente, obtivemos 886 resultados, ordenados em 80 instituições de ensino superior (IES), quando não especificamos o termo “inserção profissional docente”. Observamos que as IES em que essa temática tem sido mais investigada são a USP, com 56 pesquisas, a UnB, com 42, e a PUC de São Paulo, com 41 trabalhos. O primeiro estudo citado no campo educacional sobre essa temática data de 1999,

abordando a formação continuada de professores e suas relações com a prática docente. Sem pretender adentrar em trabalhos de outra área do conhecimento, que não são objetos dessa reflexão, compreendemos que, por si só, o termo “inserção profissional” tem sido estudado em determinadas IES no país de maneira mais focalizada a partir do final do século XX. Há um campo aberto para novas pesquisas sobre a inserção profissional, com múltiplas possibilidades de investigações a partir da análise do BDTD, sobretudo trazendo à luz o referencial teórico no qual tais pesquisas se basearam.

Ao procurarmos no BDTD o termo “perseverança docente” como descritor, deparamo-nos com 8 trabalhos, sendo 3 teses e 5 dissertações, realizados entre os anos 2000 e 2018: um resultado diametralmente oposto ao resultado da busca pelo descritor “inserção profissional”. Há pesquisas da área de Saúde (SILVEIRA, 2000), de Letras (COUTO, 2009), de Avaliação de Políticas Públicas (VIANA, 2011), de Educação em Ciências e em Matemática (ANDRADE, 2007), de Educação (SIMÕES, 2013; SILVA, 2016; SCHECHTMAN, 2017) e de Administração (MERCALI, 2018). Tais trabalhos destacam a relevância da perseverança para o desenvolvimento profissional.

Apesar de haver poucos trabalhos que utilizam o termo “perseverança”, constatamos que para nos desenvolvermos profissionalmente necessitamos de persistência, o que nos levou a considerar esse termo como conceito importante para nosso estudo. Silveira (2000), por exemplo, recomenda que a perseverança, o compromisso, o profissionalismo e a seriedade partam da própria escola de saúde como projeto coletivo de trabalho, sobretudo se a escola pretende garantir a qualidade de seus cursos. Segundo Couto (2009), para que o docente alcance sua profissionalização, perseverança e autogovernança são imperativos. Andrade (2007) explicita a necessidade de compreender o conceito de perseverança diante das dificuldades de se constituir como docente. No campo educacional, Schechtman (2017), em sua tese

sobre as dinâmicas curriculares e as ações pedagógicas para a implementação de um curso de licenciatura a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, destaca a necessidade de perseverança para consolidar os movimentos educacionais e inovações.

Cientes de que a mobilidade de pesquisadores e a internacionalização do ensino superior são critérios relevantes na avaliação de programas de pós-graduação, e que nos aproximam enquanto pares, nos levando a compreender nosso contexto a partir do outro, apontamos que a influência da pesquisa francófona quebequense referente à inserção profissional ocorreu desde a dissertação defendida por Pena na UFMG, em 1999, a qual aborda a obra de Maurice Tardif, Claude Lessard e Louis Lahaie (1991) que focaliza a problemática do saber docente dentro desse contexto².

Desde o final dos anos 1990, uma das pesquisadoras mais referenciadas em pesquisas sobre inserção profissional e perseverança docente em contexto francófono é Joséphine Mukamurera. Ela nos apresenta a complexidade inerente ao processo de inserção profissional nas trajetórias de jovens docentes entre os anos 1980 e 1990 em Québec, no Canadá. Mukamurera publicou seus resultados de pesquisa em artigo (sem tradução para o português) intitulado “O processo de inserção profissional de diplomados em docência no Québec”³, em que pondera sobre a situação de milhares de jovens docentes que sofrem devido à precariedade de emprego e a uma difícil inserção profissional nesse contexto. Mukamurera dedica-se à temática da inserção de profissionais até o presente momento, abordando conceitos como desenvolvimento profissional, mentoria, entre outros.

Uma colaboradora de Joséphine Mukamure-

2 A obra de Tardif e colaboradores sobre saberes docentes foi amplamente traduzida no país e é, desde então, utilizada em análises.

3 Do original em francês: “Le processus d’insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires”. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/1999-v27-n1-ef06286/1080484ar.pdf>

ra que tem refletido sobre a entrada na carreira docente é Aline Niyubahwe, que assina um artigo e uma ficha-resumo, intitulada, em tradução livre para o português: “Retenção do futuro corpo docente: necessidade de um acompanhamento atrelado às realidades escolares”, da série “Les faits en éducation”⁴ em janeiro de 2023. De acordo com Niyubahwe (2023),

a escassez de docentes no Québec, como em fora do Canadá, é uma realidade das/os estudantes desde sua entrada em formação. Dificuldades vividas ao longo da formação ou no trabalho em contexto escolar poderiam ter como consequência o questionamento sobre a continuidade dos estudos e sobre o abandono precoce da profissão. Surge assim a necessidade de se ter dispositivos de acompanhamento durante a formação inicial que sejam atrelados às realidades escolares. (NIYUBAHWE, 2023, p. 1, tradução nossa)⁵

Essa pesquisadora propõe diferentes estratégias de acompanhamento para uma melhor retenção do futuro docente, tais como a) a possibilidade de conciliar os estudos e o trabalho temporário a fim de poder atender às demandas do estudante em formação inicial; b) a conciliação entre estudos, trabalho e família para aqueles que ainda não estão legalmente qualificados para a docência; c) a adaptação em ambiente digital e plataformas de acesso ao ensino remoto para os estudantes em formação, visando prepará-los para esta realidade nos sistemas de ensino; e d) a organização de mentoria por meio dos pares, de maneira presencial ou remota, desde o início da formação inicial (NIYUBAHWE, 2023).

4 Do original em francês: “Rétention du futur personnel enseignant: nécessité d’un accompagnement branché sur les réalités scolaires” (2023). Disponível em <https://www.educan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant-realites-scolaires/?lang=fr> Acesso em fev. 2023.

5 Do original em francês: “La pénurie du personnel enseignants qui sévit au Québec, comme ailleurs au Canada, fait que des étudiants et étudiantes se retrouvent en situation d’enseignement dès leur entrée en formation. Des difficultés vécues au cours de la formation ou au travail dans le milieu scolaire pourraient avoir comme conséquence la remise en question de la poursuite de leur formation, voire l’abandon précoce de la profession. D’où la nécessité de dispositifs d’accompagnement en formation initiale branchés sur les réalités scolaires.” (NIYUBAHWE, 2023, p. 1).

Trazer as contribuições de Joséphine Mukamurera para a pesquisa sobre inserção profissional no Brasil significa relacionar suas pesquisas com coautores/colaboradores francófonos que também estudam essa temática, de maneira a alargar e adensar nosso quadro teórico sobre o desenvolvimento profissional. Na impossibilidade de trazer amplamente todos os pesquisadores francófonos quebequenses que se debruçam sobre a inserção profissional, optamos por adensar as reflexões de Mukamurera na seção a seguir, esperando que os artigos que escreveu com seus pares – tais como Aline Niyubahwe e Stéphane Martineau – sejam objeto de futuras traduções para a língua portuguesa, facilitando a circulação de reflexões e de resultados de pesquisas sobre essa temática.

A contribuição de Joséphine Mukamurera ao debate sobre a inserção profissional e sobre a perseverança na carreira docente

Mukamurera (2014) compreende que o desenvolvimento da carreira docente é um longo processo, que se inicia na formação universitária e continua durante os primeiros anos na profissão, estendendo-se por toda a carreira. Ela atribui relevância aos primeiros cinco anos de trabalho docente, período considerado de inserção profissional: em conferências recentes, Mukamurera chama a atenção para o fato de os três primeiros anos serem ainda mais importantes nesse processo de inserção profissional.

O conceito de perseverança contém a ideia de persistir, continuar, conservar-se firme e constante (FERREIRA, 1987), o que sugere um movimento perene e contínuo oriundo de vivências, experiências, opções e ações profissionais. Quem perseverou na docência talvez o tenha feito devido às aprendizagens, aos contextos favoráveis e aos diversos fatores que

o motivaram a permanecer. O termo “perseverança” está presente na obra organizada por Portelance, Martineau e Mukamurera (2014), ainda sem tradução para a língua portuguesa, intitulada, em tradução livre, “Desenvolvimento e perseverança profissionais na docência”⁶. Em um dos capítulos dessa obra, as autoras empregam o termo “perseverança” ao reconhecer que há “fatores de risco e de proteção na inserção profissional” (ed. Kindle, s/p). Destacam como fatores de risco à inserção profissional exitosa, por exemplo, um ambiente escolar pouco acolhedor, as dificuldades advindas de tarefas que demandam uma competência escritural na língua materna, e a falta de compreensão sobre que é colaboração e coletividade, entre outros fatores. Como um dos fatores de proteção a uma inserção profissional bem-sucedida, esses autores citam as práticas de acompanhamento do estudante em licenciatura desde sua formação inicial, sobretudo as práticas que focam a gestão da classe. Esse acompanhamento pressupõe a abertura de espaços de reflexão sobre as aprendizagens úteis e pertinentes desde a formação inicial.

Para Martineau et al. (2014), a crença de que a formação inicial “não serve para nada” (ed. Kindle, s/p.) é uma análise demasiadamente redutora, que diminui a influência dessa formação na vida profissional do docente. As autoras destacam que as interações são fonte de perseverança na docência e que tais interações ocorrem desde a formação inicial. Assinalam a relevância de se propor pesquisas futuras que tragam esclarecimentos sobre estratégias de apoio aos docentes iniciantes que levem à perseverança profissional docente. Com tais estudos, é possível compreender a existência de uma relação entre a mobilização de certas dimensões de mediação durante a formação inicial e continuada e a perseverança profissional docente, e concluem que seria conveniente conhecer e compreender melhor os fatores de

6 Do original em francês : “Développement et persévérance professionnels dans l’enseignement : Oui, mais comment ?” (2014), obra publicada também on-line via Kindle, sem numeração de página.

risco e de proteção que caracterizam a experiência de inserção profissional (MARTINEAU; PORTELANCE; MUKAMURERA, 2014, edição digital).

Os docentes iniciantes demonstram frequentemente o desejo de compartilhar suas práticas entre si e com os colegas mais experientes. De acordo com Martineau et al. (2014), essas trocas podem resultar em um sentimento de mais segurança, reforçando a autoestima e diminuindo os riscos de abandono da docência. Entretanto, ao nos lembrarmos do termo “risco” na obra de Paulo Freire, deparamo-nos com a ideia de que o risco é algo inerente ao “existir”. Fischer e Lousada (2008) assinalam que, para Freire, a “disponibilidade ao risco seria condição própria do pensar certo, saber necessário à criação de uma pedagogia da autonomia”, tendo em vista que somos seres aprendentes (FISCHER; LOUSADA, 2008, p. 372). A presente pesquisa corrobora a ideia de que o desenvolvimento profissional principia na formação inicial, e não somente no primeiro emprego.

Esta concepção de formação inicial como etapa do processo de desenvolvimento profissional é compartilhada por André (2016), para quem o coletivo escolar – e não apenas o docente em ambiente escolar, individualmente – deve ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente. Daí, não basta a formação continuada: há outros fatores relevantes a serem considerados, tais como o salário, a carreira, o ambiente escolar, as condições em que a docência acontece, as relações de poder e a forma como se organiza o trabalho docente na escola, por exemplo. Há de se valorizar a reflexão do docente quanto a sua prática, problematizando-a, compreendendo-a, avaliando-a, tomando novas decisões para melhorá-la. André (2016) destaca que, para o desenvolvimento profissional, é necessária uma autonomia na colegialidade, uma troca de experiências entre iguais e um projeto institucional fruto de esforço coletivo, visando as metas acordadas inicialmente, monitorando as ações e os resultados obtidos.

Para além das condições objetivas atreladas à formação e ao contexto de atuação do docente, “o conhecimento do professor transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento, que é aperfeiçoado e enriquecido pelo conhecimento dos alunos, do currículo, dos conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico etc.”, de acordo com Corradini e Mizukami (2011, p. 60). Assim, estamos em constante aprendizado da docência quando refletimos sobre as experiências exitosas e menos exitosas em sala de aula; quando compreendemos que temos um “domínio da sala de aula” e que criamos estratégias para a gestão do ambiente escolar; quando vislumbramos que temos “estratégias para conduzir as aulas, principalmente, a criação de um ambiente de aprendizagem” (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p. 60). Vivências profissionais positivas que nos motivam a perseverar na profissão docente.

Aproximações metodológicas entre o Método Documentário e o método Análise de Prosa na compreensão de trajetórias de profissionais do DF

Apresentamos dois contextos de pesquisa com aportes teórico-metodológicos que se aproximam, na medida em que se enquadram no âmbito das pesquisas qualitativas em educação que buscam construir os dados a partir das falas dos participantes, em um movimento de indução.

Na pesquisa realizada entre 2010/2014, os dados foram coletados por meio de grupo de discussão (WELLER, 2006). Distinguimos duas vertentes para essa forma de coleta de dados: uma vertente espanhola e uma vertente anglo-saxônica. Meinerz (2011), na vertente espanhola, destaca que o pesquisador tem papel de moderador, de organizador dos discursos dos participantes durante a realização de grupos de

discussão. Isso não é recomendado na vertente anglo-saxônica, que preza pelo apagamento do pesquisador durante as discussões dos participantes, visando a autonomia destes na organização de suas falas – sobretudo na construção de uma orientação coletiva, ou seja, conjuntiva (WELLER, 2006; BOHNSACK, 2020).

O Método Documentário (WELLER; PFAFF, 2010) foi empregado na pesquisa realizada entre 2010 e 2014. Tem sido amplamente utilizado em pesquisas na Alemanha há muitos anos, tendo chegado ao Brasil no início do século XXI por meio de Wivian Weller (2005), que desenvolveu sua pesquisa com Ralf Bohnsack, organizador desse método. É um método recomendado para análise e interpretação de grupos de discussão da vertente anglo-saxônica, na medida em que se busca o sentido imane, expressivo e documentário (WELLER, 2005). Esse método pressupõe quatro etapas, a saber: interpretação formulada (o que o participante disse); interpretação refletida (um segundo nível de análise que se debruça sobre como as coisas foram ditas, as análises interacionais); análise comparativa (cotejamento de orientações coletivas oriundas dos grupos de discussão); e tipificação, ou seja, construção de tipos, caso seja possível. No caso da pesquisa realizada entre 2010 e 2014, empregaram-se as quatro etapas e as duas tipificações de docência na análise de grupos de discussão realizados com docentes iniciantes e pioneiros do DF: uma docência para toda uma vida e uma docência como passagem para outra carreira profissional.

O método Análise de Prosa foi apresentado por Marli André (1983) no artigo “Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos”. A autora informa que tal artigo foi motivado pela necessidade de revisar o método de Análise de Conteúdo para a análise de dados qualitativos. Assim, André (1983, p. 68), após ponderar questões referentes à diferença entre tópico e tema, e ao considerar “o conhecimento como pessoal, intuitivo, subjetivo e experiencial” (p. 68) agre-

ga a esse método um olhar mais amplo para o material coletado “através da observação participante, entrevistas não-estruturadas e revisão de documentos”. Propõe ainda que o termo “conteúdo” seja “substituído por ‘Análise de Prosa’ sempre que assumir um sentido mais amplo” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Durante a pesquisa realizada no pós-doutorado, optamos em coletar os dados com entrevistas narrativas (BOHNSACK, 2020), que foram analisadas por meio do Método Documentário (entrevistas com as participantes Paula e Bela) e pela Análise de Prosa para as entrevistas de João Pedro, Diane e Anastácia. Ao fazermos um exercício metodológico de aproximação entre os dois métodos de análise de dados, constatamos que há elementos em comum entre o Método Documentário e o método de Análise de Prosa, sobretudo quando partem dos dados empíricos a fim de se chegar às orientações coletivas, no caso do Método Documentário, e dos tópicos e temas às categorias, no caso do método Análise de Prosa.

Os dois métodos pressupõem uma organização rigorosa de procedimentos para interpretação dos dados oriundos das falas dos participantes. No Método Documentário, há uma reconstrução desses dados por meio do diário de campo, que traz observações do pesquisador ao longo da etapa empírica, guardando as marcas da oralidade nas transcrições, realizando a minutagem das falas e elaborando uma codificação da fala em si, com as marcas de silêncios, risadas, aumento e diminuição de voz, presença de fontes de outros discursos nas falas e análise das trocas de pares adjacentes, entre outros detalhamentos. Selecionamos passagens significativas, contendo experiências conjuntivas, muitas vezes representadas por metáforas enunciadas pelos participantes. No método Análise de Prosa, a análise dos dados acontece desde o início da pesquisa, com as observações, anotações de percepções e de mensagens implícitas ao longo do percurso de campo. Segundo André (1983, p. 70), “desde o início do estudo nós já fazemos uso de procedi-

mentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao objeto estudado”. O diário de campo parece-nos um elemento comum entre os dois métodos.

Uma segunda aproximação entre o Método Documentário e o método Análise de Prosa é o fato de ambos valorizarem o “empreendimento conjunto” (ANDRÉ, 1983, p. 70). Ao longo da pesquisa realizada entre 2010 e 2014, a coleta de dados em grupos de discussão ocorreu por diversas vezes com o apoio de pesquisadores e a discussão dos dados em reuniões do grupo de pesquisa. Já o debate sobre metodologia aconteceu em diversos momentos: durante as reuniões de grupos de pesquisa, nas disciplinas sobre a Pesquisa em Educação e nas trocas em atividades de tutoria, entre outras. Os dois métodos buscam definir a análise de interpretação, ou seja, a maneira de “destrinchar” o material empírico que leva à interpretação dos dados pelo pesquisador. Os resultados não são obtidos a partir de hipóteses previamente determinadas: problematiza-se o objeto de pesquisa, considerando o pesquisador como parte da pesquisa. Para André (1983, p. 70), há uma “multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material” a ser analisado e interpretado. No Método Documentário, a reconstrução dos dados é feita a partir do diário de percurso, do perfil dos entrevistados e do pesquisador e da análise pormenorizada das falas em interação.

O diário de campo como apoio para a análise e a interpretação dos dados de pesquisa em educação

A escrita de um diário de campo, com as impressões do pesquisador desde o início do estudo, é um ponto comum entre os métodos de análise e de interpretação que foram utilizados nos dois contextos desta investigação. Na obra de Delory-Momberger (2019), o verbete “diá-

rio”⁷ é apresentado como um procedimento e uma prática da pesquisa sobre história de vida e narrativas biográficas em educação.

Durante a pesquisa doutoral e pós-doutoral, realizadas entre 2010 e 2014 e entre 2020 e 2022, escrevemos nossas percepções e notas como diários de campo do percurso empírico. Os dados contidos nesse diário são potencialmente úteis para a análise em pesquisa qualitativa.

Para Oliveira e Camargo (2018), a escrita cotidiana em diários cria elos na escola, “pontes entre o cotidiano e a escola” (p. 9). Os autores nos levam a ponderar sobre o ato de escrever a respeito de como a coleta de dados aconteceu, como nos sentimos durante a coleta dos dados e como ocorreram as interações com os participantes. Este foi um segundo momento do campo: um “experimentar através da escrita” (OLIVEIRA; CAMARGO, 2018, p. 9). No caso deste estudo longitudinal, isso se tornou possível na medida em que foram tomadas notas no diário de campo após cada entrevista narrativa realizada durante a investigação.

Discutindo as trajetórias de dois profissionais do DF: da inserção profissional à perseverança ou não na docência

Os participantes da pesquisa realizada em estágio de pós-doutoramento (2020-2022) foram contactados anos depois por meio das informações contidas no Questionário de Identificação de Participantes preenchido no ano de 2010, no qual havia uma pergunta sobre o desejo de colaborar em etapas futuras da pesquisa. Esta informação pôde ser recuperada facilmente, pois o material da pesquisa estava arquivado. Um primeiro contato foi realizado via mensagem eletrônica e contato telefônico para cada participante. De modo geral, dos 14

⁷ Delory-Momberger (2021) nos apresenta o verbete em francês *journal*, que de maneira livre traduzimos por “diário”.

docentes entrevistados na etapa de coleta de dados da pesquisa doutoral nos anos de 2010 a 2014, sendo que apenas uma docente sinalizou em suas respostas ao Questionário de Identificação que não tinha interesse em participar de outras etapas da pesquisa.

Optamos por contactar os cinco participantes do grupo de discussão realizado em 7 de dezembro de 2010. Esse grupo de discussão, composto por Anastácia, Bela, Diana, João Paulo e Paula, foi nomeado “GD Porto Seguro”. À época, a orientação coletiva emanada das discussões desse grupo apontava para um sentimento de segurança em sala de aula a portas fechadas, apesar de dificuldades dos jovens docentes como a timidez no início da carreira, o medo de estar do início da carreira e o encontro com um público-alvo heterogêneo. O espaço individual de sala de aula dava um sentimento de segurança e autonomia.

Do material coletado recentemente, destacamos que houve uma entrevista narrativa piloto para preparação do projeto de pesquisa do doutorado com Paula, cuja análise e interpretação encontra-se em Damasco e Passos (2021a). Uma segunda entrevista foi realizada em 2020 com a participante Bela, de maneira on-line, dando origem a reflexões que foram apresentadas em 2021 no IX CIPA por Damasco e Passos (2021). Três entrevistas narrativas foram realizadas em 2022; para este artigo, analisaremos e interpretaremos as entrevistas com Diane e João Paulo.

O contato com Diane e João Paulo ocorreu por meio de e-mail e contato telefônico. Diane foi entrevistada no seu primeiro mês de trabalho na rede pública de ensino do DF (SEEDF) como docente do quadro do magistério da educação básica do DF. Ela relatou este fato via e-mail, mostrando-se muito aberta à pesquisa.

Os diários de campo de dois contextos de pesquisa

O Método Documentário se insere no que chamamos de pesquisa social reconstrutiva

(BOHNSACK, 2020): os dados são reconstruídos ou gerados por meio dos diários de campo e dos perfis dos entrevistados, pois dados complementares podem auxiliar na interpretação das falas colhidas durante a investigação. Ao trazermos excertos do diário de campo da pesquisa realizada entre 2010 e 2014, mais especificamente da coleta de dados em grupo de discussão no dia 7 de dezembro de 2010, buscamos elementos para além das falas dos participantes que nos rememorem essa troca entre pesquisadora e pesquisados.

Este foi o primeiro GD com jovens que ensinam línguas. Intitulei este grupo de discussão como GD Porto Seguro, tendo em vista a fala sobre o fato de se sentirem mais tranquilos na profissão, depois de alguns anos de trabalho, vencendo as dificuldades que tiveram como docentes jovens e iniciantes. Como característica geral deste grupo de discussão no que se refere ao quadro interacional, constatei que existe uma relação interpessoal entre os/as participantes, detectada a partir das trocas verbais foi uma relação horizontal. [...] Percebi familiaridade entre os/as participantes. Isto ocorreu por meio de dados externos, como exemplo, a presença de laços socioafetivos, revelados com as citações de fontes contextuais comuns a todos/as. Houve dados internos ao grupo, que fortalecem esta relação horizontal, como por exemplo, pausas com risos, conversas paralelas e sequências encaixadas sem que houvesse a ruptura do tópico desenvolvido na fala. Quanto à forma de se conversar, destaca-se que neste grupo de discussão aconteceram diversas conversas paralelas, ou cisma (MARCUSCHI, 2006). Segundo este autor, a cisma pode acontecer quando se há mais de três participantes na discussão. [...] As passagens temáticas são geralmente de longa duração. Fiz poucas intervenções. Gesticularam bastante me relatando que estavam satisfeitos com essa atividade porque foi um “momento de falar de suas experiências pessoais e profissionais” sem restrições. (DAMASCO, 2014, p. 278)

O perfil de dois entrevistados em um tempo remoto nos auxilia a compreender as mudanças que ocorreram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. A seguir, o perfil de Diane e João Paulo no ano de 2010:

Diane tem 28 anos, não declarou sua cor, brasileira, natural de Caxias (MA), solteira, não tem filhos/as, religião católica e trabalha como instrutora de francês há dois anos na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 28h em sala de aula, nos turnos vespertino e noturno. Não exerce outra atividade remunerada. Recebe em média de 4 a 6 salários-mínimos. Tem cinco irmãos e irmãs. Sua mãe e seu pai também são da cidade de Caxias (MA). Sua mãe tem ensino fundamental completo e é costureira. Seu pai tem o ensino fundamental completo e é sapateiro. Mora em Samambaia Norte há 11 anos com parentes. Diane estudou durante a educação fundamental em Taguatinga Sul (DF), em uma escola urbana. Fez o ensino médio também em escola pública de Taguatinga Sul (DF), uma escola urbana. Estudou Letras, com licenciatura em português e francês, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia (GO). Aprendeu o idioma que ministra como bolsista da SEDF nesta escola conveniada. Estudou outros idiomas e atualmente [em 2010] somente trabalha. Fez viagem para o país do qual ministra o idioma por turismo e lazer. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é o cinema. Não faz parte de grupo ou associação. Possui email e gostaria conceder novas informações para pesquisa, caso seja necessário. (DAMASCO, 2014, p. 280)

João Paulo tem 29 anos, pardo, brasileiro, natural de Brasília (DF), casado, não tem filhos/as, declarou-se ateu e trabalha como instrutor de francês. Não declarou há quanto tempo trabalha na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 34h em sala de aula, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Faz atendimento psicológico como outra atividade remunerada. Recebe em média de 7 a 11 salários-mínimos. Tem três irmãos e irmãs. Seus pais são do Rio de Janeiro (RJ). Ambos têm o ensino superior completo, são contadores e funcionários públicos. Mora há 29 anos em Brasília (DF), declarando morar com parentes. João Paulo estudou durante o ensino fundamental e no ensino médio em Brasília em escolas públicas e urbanas de Brasília, na Asa Sul. Estudou Psicologia na Universidade de Brasília. Fez mestrado acadêmico em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Aprendeu o idioma que ministra por meio do acordo entre a Secretaria de Educação e a escola conveniada, como estudante bolsista beneficiado pela Cooperativa Técnica entre a SEDF

e essa escola. Estudou alemão, inglês e espanhol. Nunca fez viagem para o país do qual ministra o idioma. Vem a pé ao trabalho, de bicicleta ou de metrô. Seu lazer preferido é o cinema, leitura, jogos de tabuleiro e o futebol. Não faz parte de grupo ou associação. (DAMASCO, 2014, p. 281)

No grupo de discussão realizado com João Paulo, Bela, Anastácia, Paula e Diane há um debate sobre ser professor de adolescentes. Surgem os temas relativos ao imprevisível em sala de aula, as dificuldades com as relações interpessoais e a questão da timidez e o encontro com o outro. Ressaltamos que, primeiramente, selecionamos uma passagem que chamamos Profissão Docente. As passagens são selecionadas de acordo com sua densidade temática, com as metáforas de foco presentes que possam levar a uma orientação conjuntiva, ou seja, coletiva.

As figuras 1 e 2 exemplificam a transcrição codificada pelo Método Documentário. Na figura 1, temos a fala de João Pedro sobre estar diante de um público-alvo adolescente; e na figura 2, Diane declara-se tímida, o que não a impede de se expandir em sala de aula, pois se transformou sendo professora. Destacamos que os nomes são codificados, pois Jm, significa João Paulo e “m” é o gênero masculino (no caso de Diane, será Df). Quando todos os participantes tomam a palavra, representamos por TD. Outras participantes interagem: Pf (Paula) e Bf (Bela).

A seguir, há um excerto da interpretação refletida, que é a segunda etapa (de quatro) do Método Documentário. Essa etapa nos convida a compreender como a mensagem foi dita, para além do que foi dito. A triangulação com o método Análise da Conversação nos auxilia nessa etapa de interpretação das falas. Exemplificamos a interpretação realizada a partir da fala de João Paulo, entre as linhas 135-147:

Faz sua elaboração complementar com a presença de marcadores conversacionais verbais no final de turnos pós-posicionados, ao usar “né” (linhas 135 e 136), buscando confirmação das ouvintes para o que relata. Sua elaboração é acompanhada da diminuição do tom de voz

no término das unidades comunicativas, fazendo uma pausa e alongando a pronúncia do marcador conversacional verbal temporal: “Quando::” (linha 138). A partir do momento em que traz um exemplo real, de sua prática docente, desvencilha-se das hesitações e lança a imagem da função docente como a de alguém que precisa “orquestrar” (linha 143) a sala de aula de adolescentes, comparada por ele a um “pandemônio” (linha 142). Bela faz sua primeira validação ao concordar com a imagem apresentada por João Paulo: “exata-

mente, orquestrar” (linha 144) e João Paulo complementa: “tudo isso” (linha 146). Entretanto, o marcador “orquestrar” (linhas 143 e 144) atenua a ideia posterior de João Paulo de “pandemônio” (linha 142), sobretudo porque ele procura um “meio termo” (linha 147) em sua prática docente. Orquestrar significa para João Paulo, fazer com que seus estudantes façam o que ele quer. Enfatiza esta ação ao pronunciar enfaticamente e, em tom mais forte, o marcador conversacional verbal: “fizessem”. (DAMASCO, 2014, p. 296-298)

Figura 1: Exemplificação de transcrição codificada de um trecho de fala de João Pedro em interação com Bela

135	Jm:	É:: eu acho que=eu acho que entra muito a questão do
136		imprevisível né; quando você está dentro da sala de aula;
137		ainda mais com adolescente né; eu acho que isso
138		consegue ser potencializado; assim; em grau máximo (.)
139		Quando:: eu comecei esse semestre também peguei uma
140		turma de adolescentes bem jovenzinhos; tenho outros
141		adolescentes; mas esses é uma turma de <i>Déclis</i> e aí
142		realmente; é uma barra nos primeiros dias eu -tava assim
143		"gente; isso é um pandemônio; como é que eu vou
144		orquestrar essa"
145	Bf:	┌ exatamente; orquestrar
146	Jm:	┌ tudo isso; mas aí
147		enfim; eu fui também tentando encontrar um meio termo;
148		pra que eles <u>fizessem</u> o que eu estava querendo que eles
149		<u>fizessem</u> ; e tinha que dar algum espaço para eles soltarem
150		aquela energia toda que-; porque eles são todos mais
151		espoletas; mas:: eu acho que é justamente isso; esse
152		imprevisível que coloca a gente num- numa situação de "e
153		agora," Como é que eu vou reagir a essa situação," você
154		não previu isso; não está no <u>seu repertório</u> ; e eu acho que
155		a gente vai criando esse repertório na <u>hora ali</u> ; quando vai
156		se tornando maior algo que a gente vai guardando
157	Bf:	┌ é

Fonte: DAMASCO, 2014, p. 295 e 296⁸

De acordo com o perfil de João Paulo, temos a informação de que ele tem uma primeira graduação: é psicólogo. A formação em língua se encerrou paralelamente ao mestrado em

Psicologia. Suas falas vão ao encontro do que as pesquisas sobre inserção profissional apresentam: a gestão de sala de aula como uma questão nevrálgica dessa fase profissional. Como destaca Niyubahwe (2023, p. 1), é um desafio o “peso e a complexidade da tarefa: tarefa fora de seu domínio de formação, com turmas difíceis”⁹.

8 As falas são numeradas e codificadas. Os :: significa um alongamento na vogal. Palavras repetidas são aglutinadas com =. A vírgula significa uma diminuição do tom de voz. A pausa de um segundo é marcada com (.). Palavras não pronunciadas de maneira completa têm o traço para identificar essa situação, como é o caso de -tava. Uma narrativa ao longo da fala é marcada por aspas. A vírgula marca uma pergunta, ou seja, um tom ascendente de voz. As palavras sublinhadas foram pronunciadas de maneira enfática.

9 Do original em francês : “lourdeur et complexité de la tâche : la tâche est parfois hors de leurs champs de formation [...]” (NIYUBAHWE, 2023, p. 1).

Figura 2: Exemplificação de transcrição codificada de um trecho de fala de Diane.

401	Pf:	E a Diane,
402	TD:	@(2)@
403	Df:	O meu histórico também é incrível como eu me transformei
404		em professora porque eu sempre fui muito tímida mesmo;
405		eu era aquelas tímidas mesmo que no ensino médio tinha
406		apresentação de seminários e as minhas amigas sempre
407		me davam o texto menor; só porque tinha que apresentar
408		na frente; eu não conseguia eu travava; era impressionante
409	Pf:	┌ eu sempre gostei
410	Df:	┌ elas falavam "não Diane;
411		você pode apresentar esse aqui que esse aqui é menor;
412		assim; e mais rápido"; porque eu não sei o que acontecia;
413		me dava uma tremedeira e eu não conseguia falar; e assim
414		me surpreendeu o fato de eu ter me tornado professora;
415		porque realmente; na sala de aula eu me transformo; eu
416		esqueço de tu::do sabe; eu me comunico bem
417	Af:	┌ a postura é
418		<u>totalmente</u> diferente
419	Bf:	┌ exatamente; então
420	Af:	┌ vira atriz né,
421		((conversas paralelas))

Fonte: DAMASCO, 2014, p. 320¹⁰

A interpretação refletida do trecho apresentado na Figura 2, entre as linhas 401 e 421, evidencia a presença de outras participantes: Paula, Anastácia e Bela. Na vertente anglo-saxônica do grupo de discussão, o entrevistador não faz a mediação das falas; a pesquisadora não interage, e uma das participantes assume esse papel. Isso é ressaltado na interpretação a seguir, a título de exemplificação.

Nesta primeira sequência, Paula assume a mediação da discussão e seleciona Diane para que fale. Todos riem. Diane apresenta como se transformou em professora. Surge a metáfora da sala de aula como um porto seguro, juntamente com a sensação de domínio e a compreensão de que pessoas tímidas podem ser professores/as. Paula toma o turno após uma pausa de três segundos (linha 402) e dá preferência à Diane. Recorda-se que ao longo da passagem Profissão

Docente, Diane assumiu a posição de público, pouco participando oralmente das interações, porém isto não significa que não participasse do debate: o silêncio e a atenção são também formas de participação e marcadores conversacionais não-verbais. Contudo, após nova pausa de dois segundos entre risos, Diane relata como se transformou em professora, porque também sempre foi muito tímida a ponto de no ensino médio evitar apresentar seminários. Suas amigas sempre lhe davam um texto menor, somente porque tinha de apresentar na frente de todos. Diane afirma que não conseguia, que “travava” e isto era impressionante. Paula sempre gostou disto, de apresentações em seminários. (DAMASCO, 2014, p. 321-322)

Nesses primeiros anos de docência de Diane, ela reconhece que a docência a transformou. As lembranças de situações vivenciadas durante o ensino médio parecem ainda recentes e marcantes. Tem na sala de aula um espaço que lhe pertence, no qual consegue vencer a timidez e se tornar docente. Sabe se comunicar: foi uma conquista da docência. Sente-se protegida, apesar de saber que a timidez poderia ser um risco (MARTINEAU *et al.*, 2014).

10 No trecho de fala de Diane, temos a marcação de risada de todos por dois segundos por meio de @(2)@. A narrativa indireta é marcada por meio de aspas. A palavra sublinhada significa que foi pronunciada com força e tom de voz alto. A vírgula significa pergunta, ou seja, um tom de voz ascendente. Conversas paralelas são marcadas entre parênteses e Marcuschi (2006) as intitula por cisma.

Diane e João Paulo, doze anos depois...

João Paulo e Diane têm em comum o fato de terem realizado estudos na mesma escola conveniada. As entrevistas narrativas realizadas em 2022 foram analisadas e interpretadas pelo método Análise de Prosa. Atualizamos seus perfis profissionais e pessoais; registramos cada entrevista em um diário de campo, o que favorece a criação de laços entre participantes e pesquisadora por meio da pesquisa. Trazemos narrativas dessa história da pesquisa, possíveis graças ao olhar longitudinal sobre as trajetórias docentes. Assim,

Engajar-se em um processo de integração é, portanto, enveredar por uma história – a dos atores, seus projetos e carreiras – em que ações, eventos, cargos profissionais ocupados, decisões, estratégias, chances e oportunidades vão gradualmente contando, deixando vestígios, somando, criando um passado que condiciona de certa forma o presente profissional. (MUKAMURERA, 1999, p. 74)¹¹

Construímos nossa história comum ao longo dos anos. Os excertos de um diário guardam vestígios desses momentos: a seguir, trecho do diário de campo escrito em 18 de fevereiro de 2022, por ocasião da entrevista com João Paulo:

O convite para uma entrevista foi realizado por email em 15 de fevereiro de 2022. Ele me respondeu no dia seguinte, pela manhã, explicitando que havia deixado a docência em 2012 e que atuava como psicólogo desde então. Afirmou que estava contente em participar do estudo e que tinha o horário livre às terças depois das 17h. Podia me encaixar entre seus atendimentos. Foi simpático. Achei interessante a ideia de me “encaixar” entre seus horários. Isso me lembrou de quando fiz grupos de discussão com estudan-

tes: a gente tinha o horário da aula e pronto, no intervalo, acabou, pois durante a hora de recreio, é recreio e ao final da aula, tem a van, o ônibus e o transporte. Não se pode perder o horário do transporte. No caso de João Paulo, há o horário entre os atendimentos, realmente, ao iniciarmos o ano de 2022, no início de um período quase pós-pandemia, estar on-line para trabalhar e depois em entrevista é bem complicado. Muita tela. [...] Marcamos assim por e-mail. O encontro com João Paulo foi muito alegre. Depois de um dia de trabalho dele, já era tarde, noite caindo. Ele estava firme. [...] Eu tinha uma lembrança muito boa dele e de seu jeito forte de falar. Praticamente ele não mudou nesses doze anos. Diante de mim, vi um profissional maduro, um profissional do atendimento on-line, eu senti isso. Falar de sua trajetória foi algo que, segundo minha percepção, lhe agradou. Ele foi objetivo, sorriso largo, frases e datas e nomes apresentados sem titubear. Em alguns momentos senti que estávamos em um bate-papo informal. Percebi o impacto da pandemia em sua vida, na vida profissional de sua esposa que havia aberto uma escola de dança antes do isolamento. [...] Percebi que ele tem interesse na docência, quem sabe em um futuro distante, um projeto ao longe... foram perto de 35 minutos de entrevista, encerrada nossa conversa, ele parte para suas meninas, filhas e esposa que o aguardam. Quem sabe daqui uns 10 anos nos reencontraremos novamente.

João Paulo casou-se; tem duas filhas. De imediato, ele avisa que não está mais na carreira docente. Decidimos mesmo assim entrevistá-lo, para compreender por que não perseverou na carreira docente. Ele se mudou de Brasília devido a um concurso que fez antes de nosso encontro em 2009. Contou sua trajetória de profissional de sucesso na psicologia. Detalhou outros interesses durante a entrevista. Relatou que pensa em dar aula, pois gosta de dar aula, mas não se identifica com o ensino superior. Sua esposa é psicóloga também e, com a pandemia, fechou sua escola de dança e assumiu essa carreira. A entrevista narrativa realizada em 2022 com João Paulo foi analisada e interpretada por meio da Análise de Prosa. O quadro 1 apresenta, como exemplo, os tópicos e temas analisados, na ordem do discurso realizado durante a entrevista.

11 Do original em francês : “S’engager dans un processus d’insertion, c’est donc s’engager dans une histoire – celle des acteurs, de leurs projets et parcours – où les actions, les événements, les positions professionnelles occupées, les décisions, les stratégies, les chances et les opportunités finissent peu à peu par compter, par laisser des traces, par s’additionner, par créer un passé qui conditionne d’une certaine façon le présent professionnel”. (MUKAMURERA, 1999, p. 74).

Quadro 1: Tópicos e temas da entrevista narrativa com João Paulo em 2022.

TÓPICO	TEMAS
Rememoração do contexto de 2010	Lapso temporal de 12 anos do GD Nome fictício João Paulo Indicação do <i>link</i> do relatório de tese oriundo da pesquisa
Trajetória na docência entre 2010 e 2012	Dois anos de docência Carga horária de trabalho Primeiro ano de trabalho – fui direto para a sala de aula Rotina de trabalho e carga horária A inserção profissional
Situação profissional em 2009	Estudo paralelo (mestrado em Psicologia) Desemprego e fim da bolsa de mestrado Concurso no Rio de Janeiro para a área de Psicologia
Formação continuada entre 2010 e 2012	Formação de curta duração em Vichy com bolsa da escola conveniada Conteúdo da formação em Vichy Reflexões sobre as trocas realizadas durante a formação Docentes iniciantes e experientes na formação
Características do público-alvo na docência em francês	A questão geracional no ensino de línguas: diferentes idades O público adulto e adolescente na mesma aula A questão da cultura do outro Distintas gerações de docentes na sala dos professores
Viver no Rio de Janeiro (2014/2016)	Posse no concurso realizado em 2009 Casamento e rotina de trabalho Vida familiar no RJ Retorno à Brasília
Retorno para Brasília (2016-)	Escola de dança da esposa e atividade de administrador Aproximação com o curso de Filosofia Rotina antes da pandemia e nascimento das filhas
Pandemia (2020/2021)	Fechamento da escola de dança Esposa: retorno à atividade ligada à psicologia Trabalho on-line
Percepção da carreira docente	Dúvida no momento de abandonar a docência Dificuldade de trabalhar fora do horário A docência em Brasília e as condições de salário e de trabalho Professor ou pesquisador?

Fonte: elaboração própria.

Na impossibilidade de trazer a entrevista em sua totalidade, optamos por refletir sobre as razões pelas quais João Paulo não perseverou na docência. Ele relatou que, no momento, apreciava não ter de trabalhar fora do horário de trabalho, pois seu trabalho “acaba na hora que desliga o computador” (João Paulo, 2022, linha 291). Quando foi docente, o deslocamento de casa para o trabalho era muito difícil, “pegava trânsito, era muito desgastante” (João Paulo, 2022, linhas 293-294). Após essa avaliação, adentrou à questão salarial, afirmando que como docente a sua situação seria melhor se estivesse na rede pública. Afirmou que, na universidade, ser professor ou ser pesquisador é uma questão complexa, como duas ações distintas.

Narrou que sua formação inicial foi em Psicologia; seu mestrado na área e o êxito no concurso o levaram para o Rio de Janeiro. Declarou ter “balançado” (João Paulo, 2022, linhas 244 e 249) na hora de se mudar: havia chegado de um curso na cidade de Vichy, na França, em uma escola de formação para docentes de francês. Contudo, mesmo tendo tido essa excelente oportunidade de formação continuada, optou em interromper sua trajetória na docência.

Ao olhar os anos que se passaram, ponderamos que a escola de dança pode ter significado uma forma de estar próximo da docência. A pandemia foi um momento de ruptura; a docência ficou no passado. João Paulo escolheu a segurança e condições melhores. Doze anos depois, compreendemos que os dois anos de docência de João Paulo foram efetivamente uma fase para que pudesse se posicionar em outra carreira, oriunda de sua primeira graduação. Os primeiros anos mostram-se cruciais, como tem afirmado Mukamurera (2019). Na coleta e análise de dados em 2010, não tínhamos todos os elementos para compreender a trajetória de João Paulo, mas nesse momento, com o passar dos anos, depreendemos que ele foi um jovem de “passagem na docência”, em espera de outra carreira que lhe oferecesse condições de trabalho mais satisfatórias. A

formação inicial em Psicologia e o mestrado realizado paralelamente ao curso de formação em francês tiveram um peso maior na trajetória e escolha profissional de João Paulo. Apesar de ter “balançado” após voltar de Vichy, já tinha uma trajetória traçada em sua primeira área de formação.

A trajetória de Diane, ao longo dos 12 anos, efetivou-se integralmente na profissão docente. Esteve na escola conveniada, depois em uma escola privada de alto padrão com a língua francesa na grade curricular até o ano de 2020 e, na época da entrevista, tomou posse como docente da rede pública de ensino do DF. Apesar de Diane nos apresentar sua exitosa trajetória na docência ao longo dos doze anos, consideramos que não há modelo único de inserção (MUKAMURERA, 1999), mas aprendizagens ao longo do tempo, que constituem a complexidade dos percursos profissionais docentes.

Optamos em não trazer o diário de campo nem o detalhamento de tópicos e temas da entrevista com Diane, pelo escopo deste artigo. Contudo, reconhecemos o sentimento de transformação na e pela docência narrado por Diane como um elemento que favoreceu a perseverança em sua carreira docente. Relata que foi professora de contrato temporário em 2011 e que foi uma experiência “fantástica”: reitera que “fantástico” também era o livro didático com o qual trabalhou na escola privada de alto padrão durante dez anos. Descreve que em 2015 fez uma formação “fantástica” na França, pois foi “contemplada” com uma bolsa de formação de curta duração (a mesma bolsa que João Paulo recebeu em 2012). Diane reconhece que houve aprendizagem durante a pandemia:

nessa escola particular não foi o online e o presencial né então isso me tirou do conforto assim 100% e foi maravilhoso pra mim porque hoje eu me vejo assim fortalecida, mas... “a gente vai ter que voltar a trabalhar presencial, vai ser assim... não me sinto pronta ainda...” Mas não, eu me sinto pronta porque experiência melhor que essa não existe. (Diane, 2022, linhas 89-92)

Sentiu-se “fortalecida”. O sentimento negativo da pandemia pareceu não estar presente nas percepções de Diane. Tardif e Damasco (2020) asseveram que os docentes se sentiram sem rumo, “sem bússola” no início da pandemia, dada a excepcionalidade da situação que vivemos, o que provocou “uma reflexão sobre a natureza e poder da escola na nossa sociedade, considerando que nos meses subsequentes, ninguém obteve a resposta de quando a escolas poderiam retornar as suas atividades regulares” (TARDIF, DAMASCO, 2020, p. 43). Diane se recentrou rapidamente, sobretudo graças ao fato de ter sido devido à pandemia que assumiu o cargo conquistado no concurso que realizou em 2016.

Para Diane, a aprendizagem durante a pandemia foi significativa apesar de a escola se reorganizar em 2020, retirando a sua disciplina da grade curricular e propondo-lhe que lecionasse em turma no ensino fundamental. Ela afirma:

Foi porque a escola viu a necessidade de investir em outras áreas com a pandemia. Até a pandemia estava tudo bem, mas aí veio a pandemia e a escola sentiu a necessidade de investir em matérias ligadas à tecnologia, à informática [...] não tinha mais onde colocar mais nada porque é uma escola que tem uma grade assim bem puxada. Você tem as 3 línguas, tem aula de educação financeira, tem aula de educação bíblica tem aula de educação emocional [...] tudo bem que o inglês espanhol sim, mas o francês, educação bíblica não é em todo lugar que você encontra e educação emocional, educação financeira, robótica. Então queriam inserir outra coisa, não tinham mais espaço: então vamos tirar o quê? O francês. Aí retiraram o francês, mas pra me manter ainda na instituição me ofereceram o fundamental 1 [...] eu falei sim com certeza e fui. E foi uma experiência fantástica né muitos alunos muitas turmas mesmo, mas eu consegui e fiquei muito feliz. (Diane, 2022, linhas 120-139)

Declara que acabou de assumir uma vaga em um centro público de línguas e que essa escola é “fantástica”. O fato de estar diante de um público diferente daquele com o qual ela trabalhava foi considerado positivo: “é fantásti-

co, quando você vê cada um com a sua história, os meninos carentes ali” (linhas 429-430), ou seja, ali aprendendo francês. Ao retomarmos seu perfil profissional, as anotações de campo e a entrevista em 2022, destacamos que essa percepção de sua trajetória docente é muito positiva, levando-a a se emocionar e, em lágrimas e tom mais baixo, afirmar que “ser professor é uma escolha, eu amo. Amo o que eu faço, faço com muito prazer mesmo, assim tento me doar” (Diane, 2022).

Algumas considerações finais

Buscamos realizar um estudo longitudinal de duas pesquisas qualitativas, objetivando compreender as trajetórias docentes ao longo de um período, ancoradas em dois procedimentos de coleta de dados (grupos de discussão e entrevista narrativa) e dois métodos de análise e interpretação da pesquisa qualitativa que valorizam os elementos implícitos ao longo da pesquisa, construindo e reconstruindo interpretações com o apoio de diários de campo, valorizando o rigor na análise dos dados.

A repercussão de pesquisas realizadas em outros contextos e países sobre as etapas de desenvolvimento profissional e sobre as aprendizagens da docência contribuem para o aprofundamento da análise de dados de investigações no país, na medida em que co-tejar o que acontece em outro contexto nos faz olhar de maneira singular para o nosso. Depreendemos, das leituras e falas de Mukamurera (1999; 2014), a dupla face da inserção profissional: uma face objetiva, relacionada às questões de precariedade das condições de trabalho, oferta de trabalho, realização de tarefas complexas etc.; e uma face subjetiva, ligada aos interesses pessoais, motivações internas, autoestima etc. Essa autora nos sugere que as trajetórias são uma “história aberta” (MUKAMURERA, 1999, p. 76), na medida em que se estudam minuciosas trajetórias reais, sem a pretensão de termos um modelo único de inserção profissional.

Ao investigarmos a fase de inserção profissional de jovens e iniciantes, estivemos diante de indivíduos cuja característica é a “ductilidade” (FLITNER, 1968, p. 68), ou seja, a flexibilidade. Em outra fase de suas vidas, mais de uma década depois, deparamo-nos com profissionais adultos e experientes. Segundo Flitner (1968, p. 39), “o período de maturidade não é tratado como fase isolada, mas considerado através de descrições minuciosas no contexto de toda a obra”. Os participantes desse estudo longitudinal, ao olharem a década transcorrida e suas aprendizagens profissionais – no caso de Diane com as aprendizagens docentes durante a pandemia, e no caso de João Paulo, com sua trajetória diante de duas carreiras profissionais –, compreendemos que o desenvolvimento profissional é construído passo a passo desde a formação inicial.

Mukamurera (1999, p. 73) afirma que os docentes jovens, “ao se engajarem na docência, entram, de alguma maneira, em um longo labirinto profissional, cujas especificidades se tornam desafios para eles”. Ao analisarmos e interpretarmos trajetórias de jovens docentes, verificamos que os resultados obtidos em 2014 e em 2022 foram similares quando estivemos diante de trajetórias não-lineares, como é o caso da trajetória profissional de João Paulo. Diante dos desafios, João Paulo recentra suas expectativas e abandona a docência, retomando o caminho profissional já iniciado em anos anteriores.

Concluimos que, ao identificarmos a inserção profissional docente como uma etapa profissional isolada e atrelada, principalmente, a um profissional jovem, corremos o risco de fazer uma redução desse campo de pesquisa. Há o jovem e o adulto em inserção profissional em distintos contextos: a inserção docente no âmbito da educação básica não ocorre da mesma forma que no ensino superior. Outro risco de redução nesse campo pode ser causado pela desvalorização da formação inicial como fase de desenvolvimento profissional, devido à crença de que basta a oferta e a realização

de formação continuada para se perseverar na docência. São inúmeros os fatores que complexificam a profissão docente, dentre os quais as condições de trabalho e outras condições subjetivas inerentes a ele.

Para se entender as aprendizagens durante as fases de desenvolvimento profissional docente, seria importante um alargamento da compreensão de inserção laboral, de seu contexto profissional e geracional: como compreender jovens, adultos e idosos em inserção profissional? Quais são as motivações para perseverar em uma carreira? Pistas para novas pesquisas.

Este estudo longitudinal não passou ileso pela crise sanitária mundial, sendo elaborado, por assim dizer, no momento pré-pandêmico, com uma entrevista narrativa piloto em 2019; em plena pandemia, em 2020 e 2021; e em uma fase de menor contaminação, com maior índice de vacinação da população, em 2022, caminhando para um período pós-pandêmico. Em falas de entrevistados em 2022, reconhecemos a percepção dos participantes quanto às aprendizagens no período pandêmico. Percebemos que os docentes como um todo recentralizaram suas bússolas com o término da crise sanitária, na medida em que foram refletindo sobre sua atuação profissional docente – seja em escola, seja em instituição superior e em pesquisa.

Ao trazermos uma trajetória de abandono da docência, ou seja, de não perseverança de docência, propiciamos um esgarçamento de nossa visão sobre a temática, na medida em que ponderamos que não bastam as formações continuadas, aprendizagens exitosas, o sentimento de sucesso docente ou o desejo de ser docente ou de se apreciar o componente educacional lecionado para se permanecer na docência. Como proposta metodológica, o olhar longitudinal pode evocar sentimentos de satisfação ou de frustração, bem como uma reflexão sobre novas possibilidades no futuro, nos levando à conclusão de que não basta sermos perseverantes na carreira docente: havemos de sê-lo igualmente na pesquisa, retornando ao campo,

coletando novos dados e revisitando os antigos, desconstruindo e reconstruindo conceitos e ideias já estabelecidas.

Referências

ANDRADE, Ercio Oliveira. **Constituir-se professor nas ilhas de Belém**: ensinando e aprendendo matemática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3083> Acesso em: 31 mar. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Texto, Contexto e Significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Caderno de Pesquisas, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstitutiva**. Introdução aos métodos qualitativos. Trad. Markus A. Hediger; revisão da tradução Wivian Weller; prefácio à edição brasileira de Wivian Weller. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O Método Documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORRADINI, Suely Nercerssian; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista EXITUS**, v. 01, n. 01, p. 53-62, jul./dez. 2011, Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4648779/mod_resource/content/0/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20o%20profissional%20da%20sociedade%20contempor%C3%A2nea.%20%281%29.pdf Acesso em: 31 mar. 2023.

COUTO, Tatiana Cabral. **Formação pedagógica do professor de Letras**: retrato e possibilidades. 2009. Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25417> Acesso em: 31 mar. 2023.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. 463 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto; PASSOS, Laurizete Ferragut. Trajetórias profissionais e necessidades formativas: um estudo longitudinal com docentes iniciantes. In: GOMES, Luciana Szymanski Ribeiro; BAHIA, Ana Mercês. (Orgs.). **Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores 2021a, p. 139-164, v. 5.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto ; PASSOS, Laurizete Ferragut. Narrativas de Experiências Docentes e Trajetórias de Formação: um estudo longitudinal com uma docente de línguas entre 2010 e 2020. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA UNB, 9. Brasília, 1 a 4 de junho de 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1S281MpJwbbXAxgnLN0Z2dlcNhlhALxT3>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la Recherche Biographique**. Toulouse: Érès, 2019.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Risco. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre juventude. In: BRITTO, Sulamita (Org.). **Sociologia da Juventude**: da Europa de Marx à América Latina de Hoje. (vol.1). Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 37-67.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en Etnometodología**. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: ABDR, 2006.

MARTINEAU, Stéphane; PORTELANCE, Liliane; MUKAMURERA, Joséphine. (Orgs.) **Développement et Persévérance Professionnels dans l'Enseignement** : oui, mais comment? Québec, Canada: Presses Universitaires du Québec, 2014. (Kindle Edition).

MENEZES, Alexandre Junior de Souza. **Diário do cotidiano de experiência de formação de jovens**. A construção teórico-metodológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA UNICID, 8. São Paulo, 17 a 20 de setembro de 2018. Anais VIII CIPA – ISSN 2178-0676. Disponível em: <https://viiiicipa.biograph.org.br/wp-content/uploads/2019/02/27Alexandre-Junior-de-Souza-Menezes-1.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

MUKAMURERA, J. Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. **Éducation et Francophonie**, v.27, n.1, 1999, p. 64-79. <https://doi.org/10.7202/1080484ar>. Disponível em <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/1999-v27-n1-ef06286/1080484ar.pdf> Acesso em: 01 fev. 2023.

MUKAMURERA, J.. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et états des lieux. In: MUKAMURERA, J.; PORTELANCE, L.; MARTINEAU, S. **Développement et Persévérance Professionnels dans l'Enseignement**: oui, mais comment ? Québec, Canadá: Presses Universitaires du Québec, 2014. (Kindle Edition).

MUKAMURERA, J. ; PORTELANCE, L. ; MARTINEAU, S. Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession et l'efficacité des systèmes éducatifs. In: MUKAMURERA, J.; PORTELANCE, L.; MARTINEAU, S. **Développement et Persévérance Professionnels dans l'Enseignement** : oui, mais comment ? Québec, Canadá: Presses Universitaires du Québec, 2014. (Kindle Editions).

MUKAMURERA, Joséphine. **Symposium sur l'Insertion professionnelle**. Programme du colloque international en éducation et du Sommet du numérique en éducation. 25 et 26 avril 2019. Montréal, QC: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation, 2019.

NIYUBAHWE, A. Rétenção do futuro pessoal docente: necessidade de um acompanhamento especializado sobre as realidades escolares. In: **Les Faits en Éducation**, 15 jan. 2023. Disponível sur <https://www.edcan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant-realites-scolaires/?lang=fr> Acesso fev. 2023.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Ferreira Martins de; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Escritos de si, do outro e do mundo. Diários em aulas de Biologia. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, 8. UNICID, São Paulo, 17 a 20 de setembro de 2018. **Anais...** Disponível em: https://viiicipa.biograph.org.br/wp-content/uploads/2019/02/33E1COM_COMP_Marco-Aure%CC%81lio-Ferreira-Martins-de-Oliveira.pdf Acesso em: 31 maio 2021. ISSN 2178-0676.

SCHECHTMAN, Sheila. **Dinâmicas curriculares e**

ações pedagógicas: desafios para implementação de um curso de licenciatura a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. 2017. 307 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2195> Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVA, Eliane Nascimento. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente**. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1007> Acesso mar. 2023.

SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Escola Promotora de Saúde**: quem sabe faz a hora! 2000. 237 f. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.6.2020.tde-02042020-125449> Acesso em: 31 mar. 2023

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores de história, práticas e discursos de si**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3755> Acesso em: 31 mar. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; DAMASCO, Denise Gisele de Britto. A formação inicial docente e as transformações contemporâneas da escola. In: SANTOS, Janete Cardoso dos; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista (Orgs.). **Residência Pedagógica**. Tramas de histórias que se tecem. Curitiba: CRV, 2020, p. 37-47. (Col. Formação Docente, v. 1)

VIANA, Maria Hosana Magalhães. **Programa Magister Ceará**: reflexões sobre formação docente. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro – Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2328> Acesso em mar. 2023.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa

com adolescentes e jovens: aportes teórico-
metodológicos e análise de uma experiência com

o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32,
n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Recebido em: 18/03/2023
Aprovado em: 06/07/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA INTERCULTURAL

*Amanda Pereira da Silva Azinari**

Universidade Federal de Mato Grosso

<http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

*Filomena Maria Arruda Monteiro***

Universidade Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0003-3428-0533>

RESUMO

O texto tem como objetivo suscitar reflexões sobre a aprendizagem da docência no contexto do Ensino Superior indígena, intercultural e diferenciado em Mato Grosso. Está fundamentado no método da Pesquisa Narrativa (CLANDINNIN; CONNELLY, 2015) com ancoragem na pesquisa (auto) biográfica, articulando os movimentos próprios da pesquisa, como registros no diário de bordo, notas de campo que emergiram durante as observações das ações docentes e a aproximação com os/as participantes da pesquisa para as entrevistas narrativas. Apresenta resultados parciais da investigação em processo de construção no Doutorado em educação e sua correlação com as experiências docentes da primeira autora no curso de Pedagogia Intercultural no âmbito do exercício profissional e dos movimentos de pesquisa. A pesquisa tem apontado que as aprendizagens e os saberes da docência são fenômenos complexos e multifacetados em que o contexto em estudo é marcado pelas diferenças culturais e pela pluralidade étnica, contexto este que confronta-se com elementos colonialistas ainda presentes nas universidades, desafiando docentes, gestores e estudantes a ressignificarem outros modos de ser e fazer a docência.

Palavras-chave: Saberes docentes; Pedagogia Universitária; Pesquisa Narrativa; Professores indígenas; Decolonialidade.

ABSTRACT:

TEACHING LEARNING IN INDIGENOUS INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION

The text aims to raise reflections on learning to teach in the context of indigenous, intercultural and differentiated Higher Education in Mato Grosso. It is based on the Narrative Research method (CLANDINNIN; CONNELLY, 2015) anchored

* Mestra em Educação pela UNEMAT, Professora efetiva da rede estadual de educação básica na E. E. Comendador José Pedro Dias, SEDUC/MT, Juara, Mato Grosso, Brasil. E-mail: amandaps_jra@hotmail.com

** Doutora em Educação pela UFSCAr, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado/PPGE/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: filarruda@hotmail.com

in (auto) biographical research, articulating the research's own movements as records in the logbook, field notes arising from observations of teaching actions and approximation with the participants from research to narrative interviews. It presents partial results of the investigation in process of construction in the Doctorate in Education and its correlation with the teaching experiences of the first author in the Intercultural Pedagogy course in the context of professional practice and research movements. Research has shown that teaching learning and knowledge are complex and multifaceted phenomena in which the context under study is marked by cultural differences and ethnic plurality, confronted with colonialist elements still present in universities, challenging teachers, managers and students to resignify other ways of being and doing teaching.

Keywords: Teaching knowledge; University Pedagogy; Narrative Research; Indigenous teachers; Decoloniality.

RESUMEN

ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA

El texto tiene como objetivo suscitar reflexiones sobre aprender a enseñar en el contexto de la Educación Superior indígena, intercultural y diferenciada en Mato Grosso. Se basa en el método de Investigación Narrativa (CLANDINNIN; CONNELLY, 2015) anclado en la investigación (auto)biográfica, articulando los movimientos propios de la investigación como registros en la bitácora, notas de campo surgidas de las observaciones de las acciones docentes y acercamiento con los participantes de la investigación a la investigación. entrevistas narrativas. Presenta resultados parciales de la investigación en proceso de construcción en el Doctorado en Educación y su correlación con las experiencias docentes del primer autor en el curso de Pedagogía Intercultural en el ámbito de la práctica profesional y los movimientos de investigación. Las investigaciones han demostrado que la enseñanza aprendizaje y el conocimiento son fenómenos complejos y multifacéticos en los que el contexto de estudio está marcado por las diferencias culturales y la pluralidad étnica, confrontados con elementos colonialistas aún presentes en las universidades, desafiando a docentes, directivos y estudiantes a resignificar otras formas de ser y ser haciendo docencia.

Palabras clave: saber docente; pedagogía universitaria; investigación narrativa; docentes indígenas; decolonialidad.

Introdução

Propomos no texto reflexões em tessituras teórico-metodológicas da pesquisa¹ em educação e sua correlação com as experiências

de formação e trabalho da primeira autora no âmbito do exercício profissional docente no ensino superior indígena em Mato Grosso.

Apresentamos fragmentos da imersão no campo de pesquisa na Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em diálogo com a

1 Fragmentos da pesquisa em andamento do Doutorado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- PPGE/UFMT, aprovada no comitê de ética em 22 de agosto de 2022, conforme parecer nº 5.595.890.

interculturalidade e a pedagogia decolonial ancorada na Pesquisa Narrativa defendida por Clandinin e Connelly (2015) enquanto método e fenômeno, articuladas ao campo epistêmico que analisa o processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as formadores/as a partir do conceito de experiência de Dewey (1976).

Os cursos de licenciaturas em contexto intercultural indígena iniciam no país em 2001, e a Unemat apresenta-se como protagonista da primeira oferta de formação em nível superior da América Latina. O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural surge em 2012 a partir das demandas apresentadas pelos povos indígenas, que necessitavam de formação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (MATO GROSSO, 2021).

Atualmente a Faindi é a instituição responsável pela formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso; além da graduação em licenciaturas interculturais organizadas por áreas² do conhecimento e a pedagogia intercultural, oferta o primeiro Mestrado³ profissional específico para povos indígenas do país.

Após a primeira oferta de formação em nível superior, Cajueiro (2007, p. 9) realizou um levantamento entre “213 instituições de ensino superior no Brasil, 11 (5,2%) apresentaram cursos de Licenciatura Intercultural voltados à formação de professores indígenas em nível superior”. Anos depois, o Ministério da Educação (MEC), embora sem sistematizar os dados e informações a respeito das licenciaturas indígenas no país, reconheceu cerca de 20 instituições que ofertam cursos específicos para populações indígenas brasileiras (BRASIL, 2016).

Apresentamos, inicialmente, concepções sobre o Desenvolvimento Profissional Docente a partir do enfoque da construção dos saberes docentes e profissionais. Em seguida, passamos

ao contexto da pesquisa, à construção teórico-metodológica que fundamenta o texto e à pesquisa, que está sendo construída a partir de diálogos com o campo de pesquisas iniciados antes mesmo da entrada no Doutorado. Essas reflexões têm-nos permitido pensar como se vive e se ressignifica os saberes e as aprendizagens docentes no espaço universitário no contexto específico, diferenciado e intercultural com as populações indígenas do estado de Mato Grosso.

A questão que se coloca é: como os saberes e conhecimentos da docência universitária na Faindi/Unemat se constituem? Entender esses elementos pressupõe observar o movimento de DPD enquanto concepção de formação que transcende a ideia reducionista de formação inicial ou da formação continuada de professores enquanto processos estáticos, porque envolvem aspectos e dimensões diversos e complexos na construção do/a docente enquanto profissional do ensino (MARCELO, 2009).

A aprendizagem da docência investigada aqui se dá no contexto de pesquisa da Educação Superior indígena e intercultural, em que as diferenças étnicas são marcadores que assumem enorme complexidade por suas múltiplas dimensões, ainda em processo de investigação dentro da construção da tese no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em pesquisa de Doutorado em educação em conjunto com as reflexões (re)elaboradas coletivamente no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc).

Desenvolvimento Profissional Docente: entre os Saberes e os Conhecimentos da Docência

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é concebido enquanto um processo permanente e contínuo da formação docente atravessado pelas histórias de vida

2 Os cursos de licenciaturas funcionam nos primeiros dois anos com matriz curricular comum, e depois os estudantes se dividem entre: Ciências da Matemática e da Natureza,
3 Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII)

dos professores e professoras. Há uma dificuldade em “explicar” a constituição desses conhecimentos profissionais provenientes da docência devido à diversidade de elementos que constituem esse saber profissional, abrangendo questões pessoais e profissionais ao longo da carreira. Por isso, acredita-se que “o conhecimento profissional docente pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente* [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifo nosso).

Dentre os desafios de constituir um consenso em torno desses conhecimentos profissionais para a docência, observamos que estes ocorrem nos distintos espaços e tempos, em especial no ensino superior, em que a tríade ensino, pesquisa e extensão potencializa os espaços de produção dos saberes profissionais.

A visão de mundo positivista incorporou a racionalidade técnica como núcleo nos currículos e nas práticas docentes, como abordou Diniz-Pereira (2014, p. 36): “em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica”.

Mizukami (2006, p. 02) ressalta que a racionalidade técnica contribuiu para a dualidade da educação básica e superior, dizendo que “competiria à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática”. Tal dualidade permeou os cursos de formação de professores e influenciou as formas de oferta e os processos de formação inicial.

Para Diniz-Pereira (2010, p. 84)

O rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação profissional – e, por conseguinte, a superação da visão aplicacionista e do discurso prescritivo na formação de professores – representa uma necessidade imprescindível para enfrentar a crise nos cursos de formação docente.

A concepção de “saberes” introduzida no Brasil por Paulo Freire já apresentava, em seus primeiros escritos, a necessidade de se reco-

nhecer a construção de saberes profissionais indispensáveis à docência articulando conhecimentos técnicos científicos aos saberes populares dos educandos e aos saberes advindos das experiências docentes (FREIRE, 2018; 2013).

Para Freire (2013, p. 28), “[...] nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Para nós, os saberes docentes são o conjunto de aprendizagens constituídas no percurso das histórias de vida, nos espaços sociais e institucionais dos indivíduos e estão intrinsecamente articulados às experiências pessoais e profissionais.

Tardif, nos anos 1990, atribui “[...] à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Cunha (2010, p. 31) reconhece que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. E quando essa profissionalidade se refere aos formadores/as das universidades? Outras questões vão emergindo: Quem forma o formador/a de professores/as? Como se dão e em que condições ocorrem as aprendizagens da docência? Estas inquietações compõem também nossas inquietações de pesquisa ao refletirmos sobre os processos de constituição na docência universitária.

[...] concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (MIZUKAMI, 2006, p. 03).

Nos anos 1980, houve um movimento reformista na formação de professores da Educação

Básica, surgindo o conceito de desenvolvimento profissional.

Entre os princípios comuns desse movimento, têm-se: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 87).

A literatura aqui citada convida-nos a refletir sobre como os professores e professoras têm sido considerados na implementação das políticas públicas educacionais, como os programas curriculares os percebem, quais são os conhecimentos necessários às práticas docentes, que saberes são construídos no decorrer de suas trajetórias de vida profissional, como é o envolvimento com as instituições de luta pelos direitos da categoria e quais são as suas aspirações individuais e coletivas.

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p. 9).

Candau (2014) considera que a formação intercultural de professores tem sido emergente nos últimos tempos como forma de romper com o caráter racionalista, considerando a universalização do acesso à escolarização básica à universidade. Os professores formadores aparecem como propositores de outras práticas e epistemologias.

Ao pensar em como se desenvolver profissionalmente no contexto da Pedagogia Intercultural Indígena, entendemos, com Kayapó (2019, p. 58), que, apesar dos direitos instaurados com a Constituição Federal de 1988, que incluem a formação plural, específica e diferenciada,

[...] as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminis-

ta e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências socioculturais específicas dos povos indígenas.

O campo de atuação profissional docente no ensino superior é o reflexo desse processo formativo dentro dos espaços sociais e de universidades ocidentalizadas (GRASFOGUEL, 2016), pois na organização curricular os programas dos cursos de formação docente e as políticas públicas educacionais que disputam a concepção de *profissionalização* também revelam visões de mundo.

A profissionalidade docente “[...] se baseia em uma postura investigativa e crítica. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos” (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 11). Então, o trabalho docente no contexto universitário se configura em uma “[...] multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]” (CUNHA, 2010, p. 25).

Contexto de pesquisa – experiência decolonial em uma universidade do interior de MT

A metáfora do espaço tridimensional proposta por Clandinin e Connelly (2015) ajuda a situar o pesquisador nos contextos sociais, na temporalidade e nos lugares, considerando as dimensões “pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinados à noção de lugar (situação)” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85). Esse conceito de espaço tridimensional, juntamente com a perspectiva relacional e o caráter transacional da experiência, ajuda a marcar o recorte da pesquisa para este texto.

O contexto do desenvolvimento da pesquisa ocorre na Faindi na Unemat, campus de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso. Antes de

estar na FAINDI acompanhando e desenvolvendo o trabalho docente e/ou nos aproximando desta outra universidade⁴ no interior do estado, eu ainda não tinha o amadurecimento sobre a decolonialidade e interculturalidade. Foi através das experiências mais intensas com ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia da Unemat de Juara e, posteriormente, na Faculdade Indígena Intercultural que passei a ressignificar algumas concepções mais “formalistas”.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 75-75), a pesquisa narrativa rompe com as pesquisas consideradas estruturadas e formalistas do ponto de vista teórico-metodológico, abrindo as lentes para a experiência de vida dos participantes e dos pesquisadores. A perspectiva pós-colonial considera as subjetividades de povos subalternizados ao longo da história e a perspectiva decolonial avança ao possibilitar a imersão nos contextos de vida dos povos latino-americanos, como epistemologias outras que questionam a visão hegemônica das formas e métodos de se fazer ciência pensadas à luz do Norte Global. Assim, consideramos que a Pesquisa Narrativa articulada à perspectiva decolonial desobedece a essa regra e transcendem essas fronteiras formalistas ao propor possibilidades de criação e reinvenção epistemológicas e pedagógicas.

Santos (2010) problematiza as reformas universitárias e a interferência dos organismos internacionais na oferta e organização das estruturas universitárias nos países considerados periféricos, citando inclusive o Brasil, pois segundo o autor “os países periféricos e semiperiféricos podem contar com ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a provocação da educação superior privada, desde que reduzam o seu financiamento ao setor público [...]” (SANTOS, 2010, p. 33).

4 A expressão “outra universidade” refere-se a novas percepções a respeito da própria UNEMAT, uma vez que a primeira autora é egressa do curso de Pedagogia do campus de Juara no ano de 2010. O estar junto com a FAINDI potencializou também outros conhecimentos e o contato com outras cosmologias, histórias, culturas e línguas diversas que vão compondo o repertório dos saberes e conhecimentos docentes da autora.

As universidades, com suas estruturas de acesso e currículos historicamente elitizados e eurocêntricos, não conseguem representar as diferenças étnicas e culturais, como pode-se observar na tese de Santos (2018), *Da aldeia à universidade – os estudantes indígenas no diálogo de Saberes tradicional e científico na UFT*, desenvolvida pela Universidade de Brasília, na qual estudou os cursos ofertados pela Universidade Federal de Tocantins.

É preciso reconhecer as estruturas epistemológicas que alicerçaram a academia desde seu surgimento, interferindo na formação de professores e silenciando outras formas de pensar e construir conhecimentos. Corazza (2005, p. 18) reforça a emergência da ruptura com as formas de pensar e fazer a academia, pois “nos dias de hoje os movimentos sociais e a teorização cultural não podem mais ser os mesmos, o currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar e serem educados como até então”.

A FAINDI⁵ inicia seus trabalhos com o 3º grau indígena em 2001 com oferta da primeira turma de Licenciatura Intercultural, atendendo a 34 povos de diferentes etnias e lugares do país. Fruto de reivindicação do movimento indígena, é neste espaço que se ofertaram 180 vagas para a primeira turma de formação intercultural de professores indígenas na América Latina (MATO GROSSO, 2021).

O trabalho que a Faculdade Indígena Intercultural desenvolve há mais de 20 anos incorpora os saberes tradicionais dos povos indígenas de Mato Grosso ao currículo, numa proposta bilíngue, diferenciada e intercultural. Um dos aspectos de extrema relevância é a valorização dos saberes ancestrais, que dialogam com os conhecimentos científicos acumulados historicamente.

Por isso, a Faindi assume a política linguística enquanto instrumento de fortalecimento

5 Para ver mais sobre o histórico da Faindi, ver o artigo de Azinari e Monteiro (2022) e site da FAINDI/UNEMAT, disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico> Acesso em: 31 jul. 2022.

das culturas e, conseqüentemente, da educação e processos próprios de aprendizagem de cada povo. O trabalho com a língua materna tem sido emergente, como informam os professores formadores e pesquisadores da área de línguas indígenas de Mato Grosso, Cruz e Quintino (2021, p. 45):

Acreditamos que não há nenhuma língua em grau total de segurança em Mato Grosso, pois, ao passo em que o contato com a sociedade nacional se intensifica, há uma maior identificação com os valores dessa sociedade em termos linguísticos e culturais, sem contar com o número reduzido de indivíduos que determinadas populações apresentam.

O aspecto linguístico, uma das principais preocupações para o fortalecimento das culturas e da manutenção e transmissão de saberes ancestrais, também está presente no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural com a articulação constante com as línguas maternas. Cruz e Quintino reforçam que “essa conscientização de que a língua materna vem em primeiro lugar é amplamente trabalhada no espaço da Faculdade, o que tem provocado mudanças positivas na forma como muitas comunidades e escolas vêm lidando com suas línguas ancestrais” (2021, p. 50).

O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural tem seu início em 2012 através dos seguintes dispositivos legais: Resolução CNE/CP nº 1/2006, Resolução CNE/CP nº 1 de janeiro de 2015 e Resolução nº 2 de julho 2015 (cf. MATO GROSSO, 2021, p. 13). O curso foi pensado com a intenção de organizar a “[...] formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. (SILVA et al., 2017, p. 423).

O Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural considera que há uma política de formação de professores indígenas assumida pela Faindi/Unemat e tenta contribuir para o desenvolvimento profissional docente a partir de subsí-

dios à *práxis* docente com uma atuação mais produtiva dentro da sala de aula, como possibilidade de incentivar a busca da “[...] evolução de sua própria formação profissional, seja no domínio das habilidades necessárias para que isso ocorra, ou estimulando-o à reflexão sobre suas ações” (MATO GROSSO, 2016, p. 69-70).

Os cursos de licenciatura intercultural nos colocam “[...] a repensar as formas muitas vezes padronizadas de conceber educação (nos moldes da sociedade ocidental) através das novas formas de construir conhecimento [...]” (PINTO, 2020, p. 73).

Silva, também formador de professores indígenas, escreve em um de seus artigos que na experiência junto aos processos de formação inicial e continuada “[...] de professores indígenas, foi possível acompanhar de perto várias formas de resistir a essas ações etnocidas e genocidas e também perceber diversos processos socioeducativos que diferem da vertente eurocidental adotada por uma grande parte da educação escolar nas aldeias” (SILVA et al., 2017, p. 53).

A proposta formativa da Faindi está ancorada numa perspectiva intercultural, específica, diferenciada, com uma política que abrange a sociolinguística, para atender às necessidades formativas dos mais de 43 povos identificados no estado de Mato Grosso. Em 2023 está previsto o vestibular específico para 60 vagas para as licenciaturas interculturais⁶, 30 vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural⁷ e uma turma de enfermagem⁸ intercultural com 50 vagas. Todas essas turmas serão ofertadas no campus da Unemat em Barra do Bugres, e uma turma com 90 vagas de

6 Curso aprovado pela Resolução nº 28/2022 CONSUNI/UNEMAT em 24 de maio de 2022. A Licenciatura intercultural está distribuída em: a) Línguas, Artes e Literaturas; b) Ciências Matemáticas e da Natureza; c) Licenciado em Ciências Sociais.

7 Curso aprovado pela Resolução nº 025/2022 – CONSUNI / UNEMAT em 24 de maio de 2022.

8 Curso aprovado pela Resolução nº 029/2022 – CONSUNI / UNEMAT em 24 de maio de 2022.

Licenciatura em Pedagogia Intercultural⁹, curso específico para professores Xavantes, será ofertada no município de Campinápolis-MT.

As últimas turmas se formaram em setembro de 2022, e o vestibular foi divulgado quase um ano após essa colação de grau. Somente após articulações de diversas naturezas é que o vestibular foi publicado, em 19 de junho deste ano. É importante ressaltar que no estado de Mato Grosso há, em nível de governo, forças antagônicas que reforçam a colonialidade do poder (QUIJANO, 2002) ao direcionarem seus investimentos ao setor considerado produtivo¹⁰, ignorando outros setores, como a própria universidade do estado, ao desvincular¹¹ as receitas líquidas de 2,5% dos investimentos na Unemat, afetando 13 campus, as turmas fora de sede e as turmas da UAB – Universidade Aberta do Brasil que totalizam aproximadamente 15 mil estudantes de nível superior.

Embora também não haja uma política permanente, com quadro totalmente efetivo e exclusivo para trabalhar na Faindi, existem esforços por parte dos profissionais que a ela estão vinculados diretamente, seja por portarias ou outras formas de vínculo, em conjunto com as populações indígenas e o próprio Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, comprometidos com as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade, refletindo e buscando soluções permanentemente para garantir o direito ao Ensino Superior público e de qualidade. Por esses motivos, considero a

Faindi/Unemat como um lugar universitário decolonial.

Experiências no campo de pesquisas – construindo saberes interculturais

A Pesquisa Narrativa é percebida neste texto e na pesquisa em andamento¹² enquanto método e fenômeno. Como método, referimo-nos a todo processo de composição narrativa e, como fenômeno de pesquisa, aos relatos narrados das experiências no contexto situado.

Para Clandinin e Connelly (2015), a experiência é “o ponto inicial e o termo chave para todas as pesquisas em ciências sociais” (p. 24); ancorados em Dewey, ressaltam: “educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionadas” (Ibid.). Assim, reafirmam os autores: “Aprendemos sobre educação pensando sobre a vida e aprendemos sobre a vida pensando em educação” (p. 24). Portanto, a experiência em narração, e tudo o que ela significa, fundamenta o método narrativo constituindo as bases metodológicas que, associadas ao enfoque biográfico, sustentam as reflexões da pesquisa e, especificamente o recorte deste texto.

Ao desenvolvê-la, compreendemos que se trata de um processo de aprendizagem permanente ao nos fazer pensar, pesquisar e escrever narrativamente. Procuramos articular à pesquisa (auto) biográfica (FERRAROTI, 2010; MATOS-DE-SOUZA, 2021), que dialoga com os pressupostos da Pesquisa Narrativa quando os autores Clandinin e Connelly (2015) afirmam que pesquisadores narrativos são fortemente (auto)biográficos, porque nossos interesses de pesquisa surgem das nossas próprias histórias de vida.

Para Matos-de-Souza (2021, p. 15) “[...] a experiência é irrepetível, por isso, ao optar pelo

9 Curso aprovado pela Resolução nº 026/2022 – CONSUNI / UNEMAT em 24 de maio de 2022.

10 Ver notícias do site do Governo do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <<https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/23146360-governo-de-mt-mantem-incentivos-fiscais-para-setores-produtivos-em-2023>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

11 A desvinculação das receitas líquidas à Unemat impactaria diretamente na autonomia financeira e administrativa na organização e distribuição dos recursos. Há matérias da própria universidade que explicam os impactos negativos da retirada dos recursos: cf. <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/13011/Gest%E3o%20divulga%20v%E3o%20que%20significa%20a%20perda%20da%20autonomia%20financeira%20da%20Unemat?%94>

12 Tese em elaboração, com o título *Entre águas e peneiras: Narrativas de formadoras/es de professoras/es do curso de Pedagogia Intercultural da Faculdade indígena intercultural da UNEMAT*.

trabalho com ela, abre-se um grau de desobediência à expectativa do experimento”. Assim, a seguir narro¹³ em primeira pessoa os movimentos de pesquisas anteriores ao Doutorado, as primeiras experiências e aprendizagens com a Faindi/Unemat enquanto formadora e a imersão no campo enquanto pesquisadora a partir de 2021.

Fragmentos biográfico-narrativo de experiências

Iniciei o trabalho junto às comunidades indígenas em 2007, a princípio enquanto acadêmica curiosa que se desloca com um grupo de acadêmicas de Pedagogia para conhecer o povo Kawaiweté, na aldeia Tatuí, na Terra Indígena (TI) Apiaká-Kayabi, no município de Juara-MT. Em 2012, em movimentos formativos de pós-graduação, em nível de especialização, realizei atividade de campo direcionada pelos estudos antropológicos e ambientais em educação.

Em 2015 participei como membro de um projeto de pesquisa que acompanhava e mapeava práticas pedagógicas indianizadas e interculturais na TI Apiaká-Kayabi, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa LEAL – Laboratório de estudos e pesquisas da diversidade da Amazônia Legal.

A relação com a Faindi foi aos poucos sendo tecida num movimento desprezioso. Em 2016, durante o SemiEdu 2016 – Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações, sediado em Cuiabá/MT, ocorre paralelamente a *I Jornada dos Povos Indígenas*, realizada na Oca da UFMT em Cuiabá com a presença dos estudantes da graduação e docentes dos cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural da Faindi. No ano seguinte, em 2017, ocorre a *II Jornada dos Povos Indígenas*, sediada em Barra do Bugres, campus universitário René Barbour. Neste evento, um grupo de acadêmicas do

curso de Pedagogia de Juara se organiza para participar e se desloca comigo, que atuava, no momento, professora regente. Fomos para Barra do Bugres com apresentação de trabalhos de comunicação oral e pude coordenar um GT – Grupo de Trabalho.

No ano de 2019 ocorre o convite formal para participar, enquanto docente formadora, do curso de Pedagogia intercultural, para ministrar a disciplina de Tecnologias Aplicadas ao Contexto Educacional. A organização curricular prevê tempos diversificados da aprendizagem dos estudantes da graduação, com etapas presenciais nos períodos de férias escolares¹⁴ dos acadêmicos e acadêmicas (janeiro e julho). Existem as etapas intermediárias, que ocorrem nos intervalos entre esses meses com atividades organizadas por polos regionais, nas quais a equipe da Faculdade se desloca até as aldeias-polos para o atendimento pedagógico dos estudantes.

A disciplina ministrada ocorreu de forma coletiva, em parceria com um professor doutor da área das tecnologias e um professor indígena auxiliar. A partir desta experiência direta no exercício profissional da docência universitária na formação de professores indígenas, houve outras oportunidades que me permitiram ampliar o repertório experiencial e aprender com o processo formativo que o próprio exercício da docência proporciona.

Ao exercer a docência no Ensino Superior no curso de Pedagogia Intercultural da Faculdade Indígena Intercultural – Faindi, passei a me indagar sobre os processos de aprendizagem docente, pois eu havia transitado na docência na Educação Básica e no Ensino Superior em outras modalidades: regular, parceladas, de forma presencial e remota e, com a Faindi, iniciei um novo processo de deslocamento dentro da profissão.

Em 2020, no período remoto emergencial,

13 Narrativas da primeira autora que está construindo a tese discutida neste texto e neste momento aparecerá em primeira pessoa como forma de sustentar o relato (auto) biográfico em fazer pesquisa.

14 A lógica formativa foi pensada para professores que estão em exercício profissional, para formação em serviço como possibilidade de contribuir com a formação de professores indígenas que já atuam nas escolas e não possuem formação em nível superior.

também desenvolvi o trabalho docente com a construção de material didático no campo da metodologia do ensino da Geografia em parceria com outra docente mestra em educação. Fizemos o uso do *WhatsApp*, recurso mais acessível aos estudantes, e de vídeos curtos produzidos e disponibilizados via YouTube¹⁵.

Figura 1: Aldeia Meruri, TI Merure



Fonte: Acervo de pesquisa (2021)

Este trabalho iniciou com a saída de Barra do Bugres, onde é a sede da FAINDI, seguido pelo atendimento em Primavera do Leste e se estendeu até o município de Santa Terezinha, localizado na região nordeste, às margens do Rio Araguaia na divisa com os estados de Pará (PA) e Tocantins (TO).

A Figura 1 mostra a Aldeia Meruri, TI Merure, do povo Boe Bororo, que fica entre os municípios de General Carneiro e Barra do Garças, onde residem acadêmicos dos cursos de graduação e também um mestrando. A Figura 2 é na TI Pimentel Barbosa, Aldeia Êtênhiritipá do povo Xavante, onde tínhamos acadêmicos da graduação e mestrando.

A chegada do carro da universidade já faz com que as pessoas da comunidade se movimentem para nos receber. A recepção é sempre amistosa e entusiasmada, algumas vezes emotiva, pelo fato de serem lembrados pelos formadores. Inicia-se então um diálogo, geralmente com alguma liderança da comunidade,

15 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hv97ZoFz7JE&t=40s>>. Acesso em: 30 set. 2022.

No ano seguinte, ainda a pandemia assolava o mundo, mas em novembro de 2021 participei da etapa intermediária emergencial com a viagem de acompanhamento pedagógico dos estudantes em que formadores¹⁶ se deslocaram em visitas às aldeias dos povos Xavante, Tapirapé e Karajá.

Figura 2: Aldeia Êtênhiritipá, TI Pimentel Barbosa



Fonte: Acervo de pesquisa (2021)

cacique, diretor ou professor/a presente e logo encaminhamos para tratar especificamente da graduação e dos trabalhos pendentes.

Um dos formadores afirma carinhosamente que tudo é conquista do movimento indígena, que mestrado e doutorado é para melhorar a escola, e não para ter títulos, e ainda diz “*nós não vamos deixar ninguém para trás, queremos ver todos da turma formados, e a Unemat é a única universidade que entrega o diploma na formatura.*” (Formador A. A. S., Caderno de campo, novembro de 2021).

O formador acima tem experiências desde o início do 3º grau indígena e realizou pesquisas com o povo Xavante durante seu Doutorado em Matemática pela Unesp. Existe uma relação

16 Os formadores que aparecem nas imagens autorizaram o uso das imagens no CLE – Consentimento Livre Esclarecido assinado virtualmente em 2022 que constam em posse e guarda da autora. Quanto o uso de informações e imagens das comunidades indígenas envolvidas houve autorização por meio do Parecer nº. 014/2021 – Colegiado da Faculdade Indígena Intercultural, da assinatura do Termo de Uso de Dados e Termo de Anuência, ainda assim, procuramos não expor populações indígenas presentes nas imagens para resguardá-los.

estreita com os povos da região visitada, fomos recebidos com carinho e atenção por parte de lideranças e estudantes. O outro formador que pude acompanhar, I. B. M., informa que é a primeira vez que faz esta rota Xavante. Enquanto fazíamos o trajeto longo de aldeia para aldeia, íamos conversando sobre a vida, histórias. Os relatos são de vidas que venceram as adversidades financeiras e sociais.

Ao chegar em uma aldeia, o formador I. B. M. faz o chamamento para que os estudantes não desistam da formação: *“nós estamos aqui para ajudar vocês a concluírem o curso. Ninguém vai desistir. Só falta um pouco, vamos fechar esse ciclo.”* (Caderno de campo, novembro de 2021).

Durante o trajeto desta etapa intermediária emergencial, pude constatar que a viagem foi mais uma aprendizagem muito significativa, ao potencializar a aproximação de forma mais intensa do campo de estudos e da própria dinâmica que é ser docente universitário/a da Faindi. Um dos fenômenos que tem nos mobilizado a processos permanentes de reflexão origina-se na constituição dessa aprendizagem da docência universitária construída na inter-relação entre formadores/as efetivos e contratados da Unemat, da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação ou da rede municipal de educação.

A construção da aprendizagem da docência neste contexto parte de movimentos dinâmicos, intensos, de flexibilidade nas ações, diálogos, tensões, de trocas permanentes entre docentes/docentes, docentes/estudantes, estudantes/estudantes e comunidades indígenas de todo o estado onde residem os acadêmicos/as.

Os saberes profissionais vão sendo reconstruídos na medida em que a experiência com a Faindi se amplia, seja no exercício da docência, ou na própria pesquisa em andamento. Trata-se de experiências muito singulares, o que Roldão (2007, p. 101) evidencia ao afirmar que “[...] o professor recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular”.

Para Freire (2013) não há docência sem discência, nos educamos e aprendemos mutuamente. Isso é observado também na organização dos estudantes, que se auxiliam a todo momento com trabalhos, dúvidas, problemas pessoais, recursos diversos, e narram que pertencem a uma família chamada Faindi.

Quanto ao trabalho da gestão: há, entre direção, coordenação, professores/as e técnicos/as, um cuidado e acompanhamento permanente das diversas atividades acadêmicas, desde o planejamento, que é construído de forma coletiva, até o exercício do ensino, que é organizado por três docentes formadores, sendo dois titulares, responsáveis pelos diários, documentos inerentes aos registros docentes, e um/a que atua como auxiliar – um/a professor/a indígena com formação superior que contribui significativamente nas atividades da sala de aula e também apreende o movimento da docência universitária que está em curso.

Neste movimento, é possível observar uma preocupação com os professores iniciantes por parte da equipe gestora, pois “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” (NÓVOA, 2022, p. 86). Isso não significa que a experiência seja apenas um elemento exclusivamente temporal da formação ou da atuação docente mas, principalmente, leva-nos a perguntar: quais experiências podem ser compartilhadas e somadas a este processo que forma outros e outras e também é auto formativo? Há uma preocupação da coordenação pedagógica em trabalhar com docentes que tenham alguma vinculação e experiência anterior com as populações indígenas, com atuação no campo educacional em questão, considerando que se trata de cursos de formação de professores.

Refletir e compreender como esses/as profissionais se desenvolvem profissionalmente inclui um trabalho atento para ouvir suas histórias, perceber como vivem a docência e os processos formativos, entender como se dá o fenômeno da experiência a partir dos estudos de Dewey (1976), compreendendo que é um

fenômeno experiencial, relacional, situado num determinado tempo e espaço. Nossa experiência também emerge enquanto “pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com professores, à medida que criamos textos de campo e escrevemos histórias sobre vidas educacionais” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 32).

Narrativizando a experiência com a pesquisa

A pesquisa de campo a princípio ocorre com movimentos de observação junto aos formadores na etapa intermediária emergencial em 2021 e nas ações docentes dos/as formadores/as, com a participação, enquanto monitora, de disciplinas em julho de 2022, última etapa de estudos presenciais. Foram realizados registros sob as formas de caderno de campo, diário de bordo e imagens fotográficas.

As entrevistas narrativas têm acontecido desde o segundo semestre de 2022, após cronograma previsto e aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa, com conclusão prevista para o primeiro semestre de 2023. Até o momento foram entrevistadas/os 09 profissionais que atuaram no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Faindi/Unemat, e pretende-se entrevistar mais alguns docentes formadores da Universidade Pedagógica Nacional do México, onde cursarei o Doutorado Sanduíche por seis meses.

A escolha dos/as profissionais entrevistados/as ocorreu a partir das listas oferecidas pela Faculdade Indígena Intercultural com a seleção de profissionais que atuaram na primeira e na segunda turma. Optei pela formação em Licenciaturas diversificadas com formadores que são das áreas de Linguagem, Matemática e História, sendo a maioria formados em Pedagogia com experiências de projetos de extensão ou pesquisa com comunidades indígenas. O contato inicial e a seleção dos/as professores/as formadores/as que sinalizaram interesse em contribuir ocorreu mais intensamente

no ano de 2022, na última etapa de estudos presenciais no campus da Unemat de Barra do Bugres-MT.

Dessa aproximação e experiência de aproximadamente 40 dias acompanhando o trabalho docente dos formadores, (re)elaborando algumas compreensões acerca da construção do conhecimento docente, pude ampliar a rede de relações com os participantes da pesquisa, encontrando-os presencialmente, dialogando em momentos formais e não formais, nos corredores, durante bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso, na hora do almoço; enfim, foram dias imprescindíveis para criar mais intimidade, consoante ao que Clandinin e Connelly (2015, p. 121) dizem: “[...] passar por uma relação de intimidade com os participantes é um trabalho necessário na pesquisa narrativa”.

As imersões enquanto docente universitária no contexto de formação de professores indígenas da Faindi incluem múltiplas dimensões, que vão desde o domínio de conhecimentos específicos – como o conhecimento pedagógico do conteúdo, de gestão, de currículo –, conhecimentos gerais dos estudantes e seus contextos educacionais, conhecimentos dos fins e bases históricas e filosóficas da formação de professores indígenas (SHULMAN, 2014) e, sobretudo, a compreensão de que a formação tem sua base epistemológica constituída na decolonialidade e na interculturalidade (MATO GROSSO, 2016).

Uma dimensão que se sobressai às demais nesta última etapa de aulas presenciais, de julho a agosto de 2022, é a dimensão humana da formação, a partir da compreensão, por parte dos/as formadores/as e equipe gestora, a respeito dos fatores humanos, sociais, emocionais, culturais e educacionais, considerando o período pandêmico que ainda estamos vivenciando, o que dificultou o acesso dos/as acadêmicos/as à universidade nos anos de 2020 e 2021.

Ainda assim, a Faindi, mediada pelos/as docentes formadores/as, organizou-se para atender todos/as acadêmicos/as com a pro-

dução de materiais impressos e digitais, que são os Cadernos Pedagógicos das diversas disciplinas, publicados para contribuir com a formação em curso.

Nas visitas às aldeias durante a pandemia em novembro de 2021 ouvimos muitos relatos das dificuldades encontradas; na aldeia Urubu Branco, do povo Tapirapé/Apyãwa, *“a leitura era feita no celular e o meu estava estragado, a letra era muito pequena”*, relatou uma acadêmica Tapirapé. Outro estudante relatou: *“faltava internet, o celular queimou, só a tela ficou em R\$ 290,00, só a tela do celular. Também ajudei meu tio fazendo barreira sanitária, não comia, estava orientando e ajudando as pessoas”*.

O relato durante a roda de conversa com os formadores vai revelando realidades complexas, com ausência de condições que permitissem estudo e comunicação adequada. Isso evidenciou ainda mais a importância de os formadores se deslocarem para esse atendimento em todas as aldeias do estado de Mato Grosso onde havia acadêmicos em formação.

Há um acompanhamento permanente da vida acadêmica dos/as estudantes no sentido de orientar, dialogar e incentivar a conclusão do curso pois, antes de tudo, são pessoas que estão trabalhando em suas comunidades como professores/as, auxiliares de saúde, fazendo roças, caçando, confeccionando artesanatos, coletando frutos, participando de reuniões, manifestações políticas, estão tecendo suas vidas... Isso possibilita que os formadores/as tenham a oportunidade de aprender sobre as singularidades de como se vive nas comunidades, para assim ressignificar o saber ensinar. Reafirmamos que a aprendizagem da docência é um processo complexo de construção de conhecimentos que envolve diferentes lugares, tempos, experiências, contextos específicos, significações e ressignificações.

Sobre esta singularidade da experiência vivenciada em cada aldeia com cada povo, observei que a língua materna nessas aldeias é a primeira língua. Isso é um elemento que dificulta a compreensão dos estudantes duran-

te estudos *online* no período da pandemia. O formador A. A. S. reforça que *“a luta indígena é que tem garantido o atendimento da formação e a qualificação profissional potencializa a escola. Em Campinápolis vai precisar dos professores formados para traduzir os materiais produzidos em bilíngue e para atuar como professores auxiliares e titulares”* (Caderno de campo, novembro de 2021).

A valorização sociolinguística é uma política da instituição para o fortalecimento das línguas indígenas e dos povos indígenas de Mato Grosso. O Projeto Político Curricular prevê práticas e ações que contemplem essa sociodiversidade linguística com a produção de materiais bilíngues, eventos e pesquisas, entre outros.

O reconhecimento do movimento indígena de que os próprios professores indígenas irão assumir a docência da formação de professores reforça a sensibilidade, o respeito e o compromisso que os formadores assumem ao atuar no contexto da FAINDI. Vale ressaltar que o movimento indígena existe desde o processo colonial, mas que foi se fortalecendo politicamente na década de 1970 e 1980, pois a *“eclosão do movimento deu surgimento a uma nova onda de reflexões e reivindicações sobre o poder constituído, que não passaram despercebidas pela sociedade civil”* (MUNDURUKU, 2012, p. 46).

As dimensões ética e humana são fortalecidas nos laços afetivos, constituídos porque há um movimento relacional de confiança que se estabelece com os pares docentes e estudantes que transcende a mera relação institucional e burocrática da formação, direcionando à perspectiva da educação e formação intercultural. Para Freire (1996, p. 34), *“a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”*.

Algumas considerações

Considerando os mais de 43 povos indígenas presentes no estado de Mato Grosso, e o modelo vigente de política econômica e social

ancorado em pressupostos capitalistas e neoliberais, o que tensiona a política educacional a atender os interesses do modelo de Estado, a Universidade do Estado de Mato Grosso, por intermédio da Faculdade Indígena Intercultural, apresenta-se como possibilidade de movimentar a estrutura colonialista de estado e de sociedade, questionando os princípios racionalistas de se fazer e pensar a educação formal, propondo, há mais de 20 anos, outra concepção de povo e de universidade.

As distintas pedagogias universitárias constituem-se de ações e práticas pedagógicas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão a partir da formação, da experiência e dos saberes construídos por docentes e discentes. Na Pedagogia Intercultural, tem-se como um dos pilares a formação humana, política e socialmente comprometida com seu povo, em que os conhecimentos tradicionais dialogam com os conhecimentos ocidentais. A diferença é, aqui, entendida como centralidade, pois está presente em todos os momentos do processo formativo.

A pesquisa encontra-se em fase de composição de textos de campo e imersão no campo de estudos na Faculdade Indígena Intercultural, com as entrevistas narrativas em profundidade já acontecendo e nos ensinando, neste processo de escutas e registros, a potência do narrar... do contar e recontar as histórias de vida. Tem sido importante o entrelaçamento dos variados textos de campos de investigação narrativa, como a observação em campo, caderno de bordo, entrevistas narrativas, leituras de teses, dissertações e relatos dos/as formadores/as que vão, aos poucos, compondo os sentidos atribuídos ao processo de aprender e ensinar a ser docente...

Os movimentos da investigação possibilitados pela Pesquisa Narrativa avançam na medida em que se observa, anota, vive, constrói e reconstrói reflexivamente possibilidades de articulação das narrativas, identificando os saberes e conhecimentos, ou seja, sentimos no cotidiano da investigação singularidades pró-

prias do método desafiando-nos a reconhecer elementos que podem ou não responder às indagações de pesquisa, como conhecer a nós mesmas... pois se trata de um percurso introspectivo e retrospectivo que nos projeta para cenários, objetos e lugares ainda inexplorados em nossos campos de atuação.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados (TARDIF, RAYMOND, 2020, p. 213).

Aprender a docência requer a vontade também de *ser mais*, como ensinou Paulo Freire. *Ser mais* no sentido de estar junto, aprender com, ouvir, partilhar o que se sabe, compreender os sentidos que a formação e a educação possibilitam a cada profissional, estar em transição formativa, estar disposto a compreender outros mundos.

Uma das dimensões também presente é o movimento constante de aprender a ensinar, o que ocorre em diversas situações, ainda mais neste contexto plural e diverso: ora se está em sala de aula, ora nas plataformas digitais, ora lendo um relato na língua materna mesmo sem entender o que se diz... ora na aldeia de um estudante, conhecendo e vivendo a experiência do estar junto num evento festivo, ou em um ritual de nascimento ou batismo e até mesmo de funeral; esses movimentos, muito presentes no trabalho com as comunidades indígenas, levam-nos a, todo instante, repensar nosso lugar no mundo...

As diversas experiências como professoras formadoras e pesquisadoras neste contexto têm contribuído para o processo reflexivo sobre as ações docentes e o próprio Desenvolvimento Profissional Docente de formadoras-pesquisadoras no contexto específico e diferenciado, com aprendizagens contínuas de conceitos, lugares, tempos, pessoas, histórias, cosmologias e pedagogias muito distintas que remexem nossas estruturas psíquicas, afetivas e cognitivas, colocando questionamentos a

respeito das verdades construídas sobre os diversos fenômenos, em especial, da docência e da própria educação.

REFERÊNCIAS

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Docência Universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 22, n. 49, p. 37-72, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.840>

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas**. 19 de abril de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/licenciatura-indigena>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. 2007. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br> Acesso em: 31 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Rev. Educação** (Port. Alegre, imp.), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª. Ed. Rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CRECCI, Vanessa M.; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-20 jan., 2018.

CRUZ, Monica Cidele; QUINTINO, Wellington Pedrosa. Práticas comunitárias de revitalização linguística em aldeias indígenas de Mato Grosso. In: TONDINELI, Patrícia Goulart (Org.). **(Re)vitalizar línguas minorizadas e/ou ameaçadas**: teorias, metodologias, pesquisas e experiências. Porto Velho, RO: 2021, p. 44-68. (Col. Pós-graduação da UNIR – EDUFRO)

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, CNPq, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: ed. Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 31 jan. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun. 2014.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SESC – Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, pp. 7-22, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO Nº 025/2022** – CONSUNI / UNEMAT. Cria o Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural do Câmpus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Renê Barbour”. 24 de maio de 2022a.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO Nº**

026/2022 – CONSUNI / UNEMAT. Cria o Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural do Câmpus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Renê Barbour”. 24 de maio de 2022b.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO Nº 28/2022** – CONSUNI/UNEMAT. Cria o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural do Câmpus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Renê Barbour”. 24 de maio de 2022c.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Conselho Universitário. **Resolução Nº 029/2022 – CONSUNI /UNEMAT**. Cria o Curso de Bacharelado em Enfermagem Intercultural Indígena, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural do Câmpus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Renê Barbour. 24 de maio de 2022d.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró-reitoria de ensino e graduação. Faculdade Indígena Intercultural. **Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas**. Barra do Bugres, MT: Unemat, 2016.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró-reitoria de ensino e graduação. Faculdade Indígena Intercultural. **Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas**. Barra do Bugres, MT: Unemat, 2021.

MATO-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto) biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22: e22.72988, 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim.

Salvador: SEC/IAT, 2022.

PINTO, Fabiana de Freitas. **O exercício da docência na perspectiva intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas**. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Maria Santana Ferreira. **Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT**. 2018, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

SHULMANN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, A. A. da; FERREIRA, W. A. de A.; FERREIRA, L. L. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 421-432, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 21 set. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em: 20/03/2023

Aprovado em: 06/07/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

NARRATIVAS DE FUTURAS PROFESSORAS INDÍGENAS KAINGANG: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

*Ivone Maria Mendes Silva**
Universidade Federal da Fronteira Sul
<https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir como futuras professoras indígenas *aprendem a ensinar*, considerando as experiências e conhecimentos da docência que constroem em contextos diversos, bem como os desafios enfrentados no processo. Para tanto, analisam-se as narrativas produzidas, em entrevistas individuais e grupais semiestruturadas, por cinco licenciandas Kaingang que estudam em uma universidade pública rio-grandense. Entre os resultados destacam-se as reflexões por elas produzidas sobre a importância da interculturalidade na ação pedagógica e a relação, por vezes conflituosa, que mantêm com a cultura escolarizada e os conhecimentos científicos. O reconhecimento positivo da profissão docente em suas comunidades, aliado às contribuições sociais, políticas e epistêmicas que a docência tem ajudado a produzir por meio dos professores indígenas atuantes e em formação, motivam-nas a investir na educação escolar como um instrumento de luta política por direitos e de concretização de aspirações individuais e coletivas.

Palavras-chave: Professor indígena; Formação docente; Aprendizagem; Educação básica; Ensino superior.

ABSTRACT

NARRATIVES OF FUTURE KAINGANG INDIGENOUS TEACHERS: KNOWLEDGE, EXPERIENCES AND CHALLENGES IN THEIR TEACHING LEARNING PROCESSES

This article discusses how future indigenous teachers learn to teach, considering the teaching experiences and knowledge they build in different contexts, as well as the challenges faced in the process. For that, we analyze the narratives produced, in individual and group interviews, by five Kaingang graduates who study at a public university in Rio Grande do Sul. Among the results, the reflections

* Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS, Brasil. E-mail: ivonemmds@gmail.com

produced by them on the importance of interculturality in pedagogical action and the relationship, sometimes conflicting, that they maintain with school culture and scientific knowledge stand out. The positive recognition of the teaching profession in their communities, combined with the social, political and epistemic contributions that it has helped to produce through the indigenous teachers with whom they live and themselves, motivate them to invest in school education as an instrument of political struggle for rights and the realization of individual and collective aspirations.

Keywords: Indigenous teacher; Teacher training; Learning; Basic education; University education.

RESUMEN

NARRATIVAS DE FUTURAS DOCENTES INDÍGENAS KAINGANG: SABERES, EXPERIÊNCIAS Y DESAFÍOS EN SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Este artículo analiza cómo los futuros docentes indígenas aprenden a enseñar, considerando las experiencias de enseñanza y los conocimientos que construyen en diferentes contextos, así como los desafíos que enfrentan en el proceso. Para eso, analizamos las narrativas producidas, en entrevistas individuales y grupales, por cinco graduados de Kaingang que estudian en una universidad pública de Rio Grande do Sul. Entre los resultados destacan las reflexiones producidas por ellos sobre la importancia de la interculturalidad en la acción pedagógica y la relación, a veces conflictiva, que mantienen con la cultura escolar y el saber científico. El reconocimiento positivo de la profesión docente en sus comunidades, combinado con los aportes sociales, políticos y epistémicos que ha ayudado a producir a través de los maestros indígenas con quienes conviven y de ellos mismos, los motiva a invertir en la educación escolar como instrumento de lucha política por los derechos y la realización de las aspiraciones individuales y colectivas.

Palabras clave: Maestro indígena; Formación de profesores; Aprendiendo; Educación básica; Enseñanza superior

Introdução

No presente artigo, são analisadas as narrativas produzidas, em situação de entrevista semiestruturada, por cinco licenciandas indígenas sobre os contextos e experiências de aprendizagem que têm marcado suas trajetórias formativas e profissionais como (futuras) professoras, bem como os desafios associados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente por elas vividos. A análise dessas narrativas possibilitou-nos conhecer as experiências significativas – vividas na universidade, na relação com a comunidade

(aldeias indígenas), nas escolas (como estagiárias e/ou auxiliares pedagógicas), bem como em outros contextos – que elas atrelam a seus processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência.

Nosso objetivo central, no presente trabalho, consiste em apoiarmo-nos nesse conjunto de dados para, a partir dele e em diálogo com a literatura especializada sobre o tema, contribuir com o debate acadêmico sobre como professoras indígenas em formação/exercício têm aprendido a ensinar em nosso país e o que

(princípios, valores, teorias, concepções etc.) orienta/fundamenta sua prática profissional.

Adicionalmente, tomando por base nosso trabalho como professora formadora junto a esse público – com quem mantemos diálogo constante por meio da docência e no contexto de pesquisas como a aqui apresentada –, recorreremos a reflexões tecidas a partir de situações vividas e/ou observadas em sala de aula, bem como em outras atividades pedagógicas das quais participaram licencianda/os e professores/as indígenas, para enriquecer a compreensão e análise das entrevistas.

A partir do referencial ricoeuriano, entendemos que as experiências educativas, entre outras, são construídas na relação que cada sujeito estabelece com seus outros significativos e com seu mundo de cultura. Dessa forma, a elaboração de narrativas, assim como a construção identitária, é um processo intersubjetivo, possibilitado pelas experiências que nascem a partir do diálogo com o outro, seja no contexto de interações que tomam a forma de cooperação, seja nos que se apresentam como competição ou luta (RICOEUR, 2010, p. 98).

Quanto ao uso da entrevista semiestruturada como recurso metodológico, cabe destacar que a construção de processos dialógicos flexíveis e abertos por ela viabilizada possibilitou que as participantes da pesquisa pudessem produzir, de forma mais livre, narrativas que expressassem suas ideias, sentimentos e impressões a respeito da temática investigada, bem como os valores associados às opiniões emitidas (FRASER; GONDIM, 2004, p. 150). Foram realizadas entrevistas tanto individuais quanto em grupo¹, pois constatamos que esta última modalidade, além de servir ao alcance

dos objetivos acima listados, também permitia o mapeamento de “argumentos e contra-argumentos em relação ao tema estudado, emergentes do contexto do processo de interação grupal em um determinado tempo e lugar (jogo de influências mútuas no interior do grupo)” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146-149).

A entrevista grupal foi realizada em março de 2020 e teve aproximadamente três horas de duração, contando com a participação de cinco licenciandas do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Rio Grande do Sul; todas indígenas Kaingang² oriundas de aldeias/reservas localizadas na região (aldeias *Kandóia/ Votouro* – Benjamin Constant/RS; *Ligeiro* – Charrua/RS; *Serrinha* – Nanoai/RS), média de idade de 22 anos, variando entre 19 e 24 anos. As entrevistas individuais foram conduzidas com três das participantes desse grupo (em março de 2020), com duração de, aproximadamente, uma hora e meia cada. A referência às participantes da pesquisa será feita, neste artigo, através de nomes fictícios³ de flores, escolhidos por elas próprias (Rosa, Açucena, Dália, Violeta e Iris). A maior parte delas tinha, à época da pesquisa, algum tipo de experiência docente, seja em função dos estágios curriculares e/ou extracurriculares cursados durante a graduação ou de experiências de trabalho como auxiliares pedagógicas.

Em termos teóricos, o trabalho ancora-se na concepção de narrativa e identidade nar-

1 Para facilitar a condução desses processos, promovendo a construção de uma abordagem atenta e sensível dos assuntos que seriam discutidos, foi adotado um roteiro de perguntas previamente elaborado, composto de perguntas como: a) Que conhecimentos você considera importantes e/ou necessários ao exercício da docência? Em que contextos/situações/experiências de aprendizagem você teve a oportunidade de construir esses e outros conhecimentos da docência? b) Quais os desafios/dificuldades que marcaram e/ou marcam atualmente sua formação e prática profissional?

2 Dos 37.470 indígenas que vivem no estado do Rio Grande do Sul, segundo estimativa do IBGE (BRASIL, 2012), mais de 17 mil são Kaingang – tronco linguístico Macro-Jê (PORTAL KAINGANG, 2020). Eles compõem comunidades que habitam tanto as regiões denominadas *Reservas* ou *Terras Indígenas*, reconhecidas oficialmente a partir das demarcações feitas pelo Estado, quanto em territórios que passaram por processos de ocupação ou “retomada”, além dos/as que residem no meio urbano (SILVA; LAROQUE, 2012).

3 Além dos nomes fictícios, outros cuidados éticos foram adotados, como a confidencialidade dos dados, incluindo a preservação do anonimato e a manutenção das informações pessoais das entrevistas em sigilo, entre outros. Nesse contexto, foi feito uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

rativa proposta por Paul Ricoeur, que pensa a constituição identitária em sua relação com a alteridade, a partir das articulações entre o presente vivido, a história passada e o futuro almejado. A análise construída sobre o lugar ocupado pelos povos indígenas em nossa sociedade e nas universidades também se baseou em contribuições dos estudos pós-coloniais em diálogo com os estudos decoloniais latino-americanos, assim como produções de intelectuais indígenas brasileiro/as.

Em relação à análise dos dados obtidos, uma vez realizadas as entrevistas, procedemos com a transcrição e análise de conteúdo (BARDIN, 1977) dos dados gravados em áudio. Foram realizadas diversas leituras do material, procedendo-se, num segundo momento, à organização do texto em unidades de análise (eixos temáticos), para sua posterior descrição e interpretação. O cotejamento dos dados analisados com a revisão da literatura especializada, tendo em perspectiva os objetivos propostos para a pesquisa e o referencial teórico adotado, constituíram outra etapa importante do processo que, uma vez concluída, possibilitou a produção destes escritos.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: formando professores/as para a constituição e consolidação da educação escolar indígena no Brasil

O lugar central ocupado pela escolarização e pelos sujeitos escolarizados nas dinâmicas de organização e funcionamento das sociedades contemporâneas é incontestável. Consequentemente, a docência e a formação para seu exercício tornaram-se, nesse contexto, parte essencial do processo de construção de respostas às demandas e exigências de nossa época.

Todavia, a docência é, ao mesmo tempo, uma forma de trabalho material, cognitivo/intelectual e interativo (com e sobre outros seres humanos) que, para ser efetivado, requer conhecimentos especializados por parte de seus agentes, eles próprios igualmente complexos, dada sua humanidade. Um trabalho composto por atividades que podem ser cumpridas de forma rotineira, porque suscetíveis a controle e planejamento, mas também por experiências imprevisíveis, dilemáticas, problemáticas e, até certo ponto, arriscadas. Ademais, ainda que envolva atribuições assumidas individualmente, trata-se de um trabalho coletivo, que se entrelaça e repercute à/na vida de muitos outros sujeitos (aluno/as e familiares deste/as, colegas de profissão, autoridades educativas, pessoas que habitam o entorno das escolas etc.). Essa dimensão coletiva pode se traduzir na construção de parcerias colaborativas, assim como em toda sorte de conflitos e disputas por poder, afirmação e/ou reconhecimento. Para completar, em função da natureza dinâmica e multifacetada da docência, nós, professore/as, podemos ser instados/as, no decurso da carreira profissional, a (re)criar várias vezes o sentido (tanto em termos de direção/rumo como de significado) que atribuímos ao nosso trabalho, a depender das funções e atividades efetivamente exercidas em cada momento constitutivo de nossas trajetórias laborais. Esses aspectos, em seu conjunto, sinalizam a complexidade de que se reveste a profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2012).

É com o processo de desenvolvimento profissional, aqui entendido como “[...] uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139), que o/as docentes aprendem a manejar esses múltiplos saberes-fazerem cujo domínio, a princípio, coloca-se apenas como uma potencialidade para quem faz a escolha pela profissão.

Desse ponto de vista, a profissionalização docente começa a ser estruturada a partir da

formação inicial, consolidando-se com a formação continuada, mas sua ocorrência depende também de outras experiências de aprendizagem, as quais se encontram distribuídas nos/ pelos diversos tempos e espaços que compõem a vida do/as professore/as. O engajamento nesses variados processos formativos e experiências de aprendizagem é que lhes facultaria a aquisição e aprimoramento de “conhecimentos, competências e disposições” capazes de torná-los apto/as a “intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Articulando outras contribuições teóricas, o uso do conceito de “desenvolvimento profissional de professores”, no presente artigo, ancora-se numa ideia do desenvolvimento humano como processo que “não obedece a um itinerário linear, coerente e determinado” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 126), pois pode incluir tanto avanços e continuidades como retrocessos, rupturas e descontinuidades. É dinâmico e, por vezes, contraditório. Isso porque as mudanças que podem ensejar as aprendizagens do/as professore/as – motor do seu processo de desenvolvimento profissional – não são percebidas, vividas e/ou significadas por ele/as sempre da mesma maneira; algumas, por exemplo, são morosas – quase imperceptíveis –, outras fulminantes; há as que ocorrem espontaneamente, num ritmo personalizado pelo sujeito, e também as provocadas e/ou impostas pelos gestores locais ou pelas políticas governamentais; aquelas que atingem processos da cotidianidade ou cujos efeitos restringem-se à sala de aula, e as que podem revolucionar a forma como o/a profissional que as experimenta se relaciona com o fazer pedagógico e o sistema de ensino (DAY, 1993).

A realidade educacional brasileira atual tem sido marcada por uma atenção crescente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, tanto por parte de pesquisadores quanto de gestores e formula-

dores de políticas públicas. Além da publicação de mais e mais estudos sobre o “aprender a ensinar” e o exercício profissional docente (AZANHA, 2004; ROLDÃO, 2007, 2017; MIZUKAMI, 2010; ZEICHNER, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; REALI; MIZUKAMI, 2012; GATTI, 2013, 2014; NÓVOA, 2017; BACURY; MELO; CASTRO, 2022; SILVA; SCARAMAZU, 2022; BETTIOL; MUBARAC SOBRINHO, 2023), vimos intensificar-se, ao longo das últimas décadas, a produção de orientações e diretrizes para a formação e o trabalho do/as professore/as, divulgadas na forma de documentos oficiais.

Sobre este ponto, cabe destacar que o governo federal tem demonstrado preocupação com o alcance de melhorias na qualificação profissional docente e investido principalmente na formação inicial e continuada de professore/as da Educação Básica, por meio de iniciativas concretizadas por estados e municípios, em parceria ou não com as universidades, outra grande aliada do Estado no cumprimento dessa tarefa (GEGLIO, 2015). Porém, a existência de diversos desafios, associados às concepções e práticas que estruturam a maneira como essa formação de fato acontece e alcança o público visado, tem alimentado importantes debates acadêmicos e sociais sobre o assunto.

Uma das questões candentes levantadas por esses debates refere-se à diversidade de contextos, sujeitos e experiências de aprendizagem que precisa ser levada em conta no planejamento e execução das ações nesse âmbito para que as necessidades formativas do/as profissionais da educação sejam realmente atendidas. Ademais, como bem destaca Geglio (2015), as múltiplas especificidades culturais, regionais e políticas de nosso país tornam ainda mais complexo o cenário a ser considerado ao se projetar e levar à frente tais ações.

Cientes disso, dirigimos nosso olhar para uma parcela da população nacional que começa a receber maior atenção dos governantes após um longo período de exclusão histórica: os povos indígenas, os quais somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

passam a ter seus direitos reconhecidos na esfera educacional pelo Estado brasileiro, que então assume o compromisso de não mais pautar sua relação para com eles por uma perspectiva integracionista e assimilatória, vigente até então, mas “[...] pelo reconhecimento, pela valorização e manutenção da sociodiversidade indígena” (CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p. 2). Posteriormente, esse avanço legal foi endossado pelo reconhecimento da Educação Escolar Indígena em outras leis e normativas específicas, como os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Considerando essas políticas nacionais de formação docente indígena, chamamos atenção para a elaboração dos referenciais para formação de professores indígenas, ocorrida em 2002, a partir da interlocução do Ministério da Educação (MEC) com representantes de diversas comunidades indígenas. O documento oficial dos referenciais assinala, de forma pioneira, as responsabilidades formativas e sociais dos programas de formação docente indígena, ao indicar que seu objetivo é formar “professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade” (BRASIL, 2002, p. 23).

Desde então, tem ocorrido maior investimento público na criação de cursos de licenciaturas interculturais específicas, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal, além da reserva de vagas em cursos regulares. Em consonância com as políticas nacionais de formação, essas iniciativas têm focalizado a missão de promover a formação de professores/as indígenas que se insiram na realidade das

escolas sendo capazes de mobilizar os complexos conhecimentos da docência sem deixar de desenvolver uma consciência crítica acerca das finalidades (social, política etc.) da educação, de modo que estejam habilitado/as a realizar um diálogo crítico entre os saberes tradicionais (cultura(s) indígena(s)) e os saberes científicos ocidentais (AMARAL; BAIBICH, 2012; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Nas últimas décadas, constata-se um crescimento do número de crianças e jovens indígenas matriculados no sistema educacional público, além do aumento de escolas em terras indígenas e da presença, nestas, de professores/as pertencentes às próprias comunidades⁴. Essas mudanças se fazem acompanhar, em muitos casos, de outras atinentes às práticas curriculares e modelos de gestão adotados por estas escolas, à(s) língua(s) faladas em sala de aula (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018), bem como à organização dos tempos e espaços educativos, sinalizando apropriações e reformulações da forma escolar tradicional que vão ao encontro das necessidades e interesses dos povos indígenas e de suas tradições culturais específicas. Como avaliam Amaral e Baibich (2012), esses processos compõem um cenário de “luta reivindicatória dos movimentos e organizações indígenas pela efetiva institucionalização das escolas indígenas no país” que, ao longo das últimas décadas, pôde contar com “respaldo legal e normativo” (p. 198-199).

É essa a conjuntura a partir da qual tem se dado o processo de construção e fortalecimento das escolas indígenas pelo Brasil (em diferentes regiões geográficas, para aldeias e etnias caracterizadas por grande variedade cultural e

4 Na atualidade, grande parte das crianças Kaingang frequenta escolas indígenas, que contam com professores/as bilíngues. Segundo os dados mais recentes que pudemos acessar, o Rio Grande do Sul conta com 90 escolas indígenas, das quais 58 atendem os Kaingang (INEP, 2017). Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2020) informam ainda que, nas duas últimas décadas, cresceu o número de professores/as Kaingang, muito/as do/as quais com formação superior, que ingressaram na carreira do magistério estadual em função dos concursos com vagas voltadas ao/as professores/as indígenas que vêm ocorrendo desde 2001, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação.

sociolinguística), assim como da formação de professores/as, em nível médio e superior, para nelas atuarem. Processo crivado de desafios particulares a cada contexto, os quais, não raro, têm sido lidos como “obstáculos” ou “entraves”, mas que também podem ser assumidos como oportunidades de desenvolvimento profissional (MIZUKAMI; REALI, 2010). Tal conjuntura reforça a importância de se preparar o/as professores/as para a ação de ensinar, cerne da profissão, mas não somente isso, pois o exercício da docência requer que possam construir “uma identidade com seu *locus* laboral”, desenvolvendo formas coletivas de trabalho (em colaboração com os pares e com as famílias e comunidades de origem do/as estudantes) que o/as apoiem no enfrentamento dos desafios (GEGLIO, 2015, p. 236).

Argumentando na mesma direção, Zeichner (2008) e outros autores (SILVA; BORDIN; FÁVERO, 2019) pontuam a importância da formação docente reflexiva sublinhando sua potencialidade política, a qual, se negligenciada, faz a própria prática reflexiva perder seu sentido enquanto recurso formativo e formador. Para que esta formação venha a fomentar o desenvolvimento profissional, portanto, ela deve estar atrelada a “lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo” (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Nesse sentido é que podemos pensar, como propõe Roldão (2017), que o desenvolvimento profissional não é um processo endógeno/autocentrado do professor ou da instituição escolar, apesar de ser por estes possibilitado, se considerarmos a escola como “contexto gerador do saber profissional” e o professor como protagonista do processo. Entretanto, ao fim e ao cabo, a razão de existirem o/a professor/a e seu desenvolvimento profissional, assim como a escola, é “a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam” desta (ROLDÃO, 2017, p. 201).

Aprender e ensinar a partir do encontro intercultural na universidade/escola e o desafio de integrar, na prática pedagógica, saberes plurais

Quando indagadas sobre as experiências e contextos de aprendizagem que lhes permitiram construir conhecimentos da docência, as entrevistadas Rosa, Violeta, Iris, Açucena e Dália destacaram o ensino superior, mencionando a preocupação de grande parte do/as professores/as com quem tiveram aula na universidade em aproximar o ensino ofertado a elas da realidade/cultura indígena, contemplando de forma satisfatória seus interesses e necessidades.

Todavia, ao realizar uma retrospectiva de sua trajetória escolar, Rosa ressalta que “os seus tempos de escola” eram muito diferentes da formação universitária. Mesmo ao longo do ensino fundamental, quando frequentou uma escola localizada em sua aldeia, e que se propunha a oferecer uma educação escolar diferenciada, o conhecimento científico foi trabalhado de forma menos acessível do que se houvessem sido utilizadas metodologias mais próximas de sua realidade. Sobre isso, Rosa analisa que, apesar de a escola em questão ter sido construída por e para seu povo, a maioria do/as professores/as nela atuantes à época (entre 2006 e 2012, aproximadamente) não eram indígenas. Também não existia, no currículo e nas práticas escolares vigentes naquele contexto, uma ênfase na “importância de se trabalhar o conhecimento científico buscando integrá-lo aos saberes tradicionais” (Rosa, EG). Nesse sentido, a entrevistada contextualiza que a análise que faz hoje de suas primeiras experiências educativas é muito influenciada pela visão crítica que construiu sobre educação escolar ao longo do próprio curso de graduação em Educação do Campo/UFFS. Aplicando essa visão numa análise das dificuldades que enfrentou em sua trajetória escolar é que Rosa

chega às conclusões apresentadas no trecho da entrevista grupal (EG), realizada em março de 2020, transcrito a seguir:

Assim, na verdade o ensino da educação indígena é um pouco diferenciado da educação não indígena. Porque muitas vezes a gente como indígena precisa de uma certa atenção, enfim, para que a gente possa entender aquele conteúdo. Mas não extremamente científico, porque a gente já tem um conhecimento diferenciado da nossa cultura. Mas como que a gente poderia... Essa é uma das sugestões que sempre têm dito os professores e eu tenho aprendido bastante aqui no curso: que o conhecimento científico e o popular têm que andar junto. Só que muitas vezes, no meu tempo do ensino fundamental, a maioria dos professores eram não indígenas. Daí eles já traziam a metodologia não voltada para nós, pra nossa realidade, digamos. Aí se tornou um pouco mais dificultoso para nós, pra gente entender, digamos. Era para eles, os educadores e professores, trazerem um ensino de acordo com a nossa realidade, né? Isso eu aprendi bastante aqui. Por isso, fiz nos estágios e faço em sala de aula também, agora eu como professora. (EG)

Rodrigues Marqui e Beltrame (2017, p. 240) auxiliam-nos a fazer uma leitura crítica dessa realidade ao avaliarem que “[...] a consolidação das escolas indígenas no Brasil vem ocorrendo de formas e em tempos diferentes”, com repercussões variadas sobre as diversas dimensões do processo pedagógico, incluindo a “maneira como os conhecimentos reconhecidos como tradicionais pelos professores, sejam eles indígenas ou não, entram nas salas de aulas como atividades escolares”, ou mesmo o modo como os conhecimentos tidos como científicos são trabalhados pela escola junto ao público escolar, em geral composto por sujeitos com pertencimentos étnico-raciais, de classe, gênero etc. plurais (RODRIGUES MARQUI; BELTRAME, 2017, p. 240).

Não obstante, Rosa também destacou, em complemento às ponderações apresentadas no excerto da narrativa citado anteriormente, sua percepção de que as escolas indígenas têm alcançado melhorias ao longo do tempo, o que, a seu ver, é fruto do esforço e das lutas

reivindicatórias das comunidades e famílias Kaingang, bem como do trabalho do/as profissionais da educação: “[...] nós, que estamos nos formando professores, chegamos nas nossas escolas com ideias e motivação para fazer essa educação que realmente atende às nossas necessidades” (Rosa). Ela explica, no excerto transcrito a seguir, sua perspectiva de como os/as professores/as indígenas podem fazer uso de sua formação acadêmica para contribuir com o desenvolvimento de suas comunidades de origem, utilizando os conhecimentos da docência para promover o fortalecimento e a revitalização da identidade e cultura indígena Kaingang, tema que buscou discutir em seu próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na UFFS.

O que tem me marcado muito é em relação ao meu TCC, o que eu vi quando apliquei o questionário. Eu apliquei o questionário junto com meu estágio, onde eu pude buscar como que eu posso, como professora, revitalizar ainda mais a cultura indígena Kaingang, né? Porque várias áreas, por exemplo, a comida típica, a dança, assim, vai se perdendo muito. Está se perdendo muito com o passar dos tempos. Mas eu pensei em relação a isso, como que eu posso fortalecer mais a nossa identidade, voltada mais para a nossa língua, nossa linguagem. Porque a identidade do indígena Kaingang, hoje em dia, é, na minha opinião, é a melhor... porque a nossa comida típica vem se perdendo por causa dos agrotóxicos, enfim. As danças, muitas vezes o próprio indígena não tá mais fazendo bem, né? Daí o que que eu fiz, pensando na área da ciência, eu formada na área da ciência: como é que eu poderia desenvolver minhas aulas com meus alunos? Será que eu poderia trazer a metodologia lá vinculada aos não indígenas e aplicar pra eles? Sendo que eu poderia estar trabalhando na realidade dos meus alunos. Na parte da física, na parte da física eu trouxe a cultura do arco e flecha, o tiro da lança, pude interligar a força, a velocidade. E na química, o que eu trouxe, na química, eu pude trazer a elaboração dos modelos atômicos, feitos com materiais que a gente faz na nossa cultura, como semente que a gente usa pra fazer colares, essas coisas, artesanato. Isso chama muito a atenção deles, e motiva mais os alunos ao aprendizado. E na parte da biologia, eu estudei a erva moura, que é o famoso fuá, que

a gente diz, né? Aí a gente ia pro laboratório e os alunos podiam visualizar... Enfim, assim eu pude interligar a cultura indígena junto com a área científica. E é isso que tem me marcado bastante, porque a gente tem escutado comentário dos próprios indígenas que a maioria quer, a partir de se formarem aqui, querem voltar para as suas aldeias. Mas pensando assim, o que de conhecimento eu adquirir aqui na universidade? O que eu posso levar lá para a minha comunidade, pra aperfeiçoar mais ainda, pra contribuir bastante? (EG)

Ao escreverem sobre a história da escolarização Kaingang no Rio Grande do Sul, Bergamaschi, Antunes e Medeiros (2020) produzem reflexões que vão ao encontro dessa avaliação tecida por Rosa, ao afirmar que os Kaingang têm sonhado e atuado ativamente na construção da “escola desejada”:

Nas últimas décadas, nesta escola que passou a ser reconhecida como ‘dos indígenas’, viu-se uma forte atuação política dos kaingang no movimento pela educação específica e diferenciada [...]. São movimentos que apontam um novo momento histórico na escolarização kaingang, marcado, talvez, por um processo de kainganguização da escola, em que eles próprios vêm tomando as rédeas da educação escolar, buscando apropriar-se desta instituição de modo que possa fortalecer o seu povo (BERGAMASCHI; ANTUNES; MEDEIROS, 2020, p. 20).

Avançando nessa discussão, podemos destacar também a pertinência de o sistema educacional como um todo (das escolas de educação básica às universidades, consideradas em cada um de seus segmentos e envolvendo cada um dos atores sociais que delas fazem parte) avaliar o modo como tem sido desenvolvido o trabalho educativo junto às populações indígenas, atentando às possibilidades de aprendizado que podem ser oportunizadas aos/às estudantes por meio do estabelecimento de diálogos e articulações entre os chamados conhecimentos tradicionais, presentes nas culturas indígenas, e as práticas pedagógicas construídas como parte da cultura escolarizada. Como salientado por Souza e Bruno (2017), em estudo no qual problematizam a situação de estudantes

indígenas que não alcançam as expectativas estabelecidas pelo sistema de ensino, especialmente no que tange ao domínio da leitura e da escrita,

Mesmo que, em sua maioria, as culturas indígenas sejam marcadas pela oralidade, ler e escrever tornaram-se, a partir da colonização, elementos imprescindíveis para a sobrevivência de muitos povos, pois tais habilidades possibilitam, entre outras, conhecer e dominar os códigos utilizados pelos não indígenas. Tanto que, o aluno, ao não conseguir alcançar as competências estabelecidas pelo sistema de ensino, já tem em si o sentimento de fracasso, e, antes de ser questionado, utiliza-se do mecanismo de defesa e afirma: Ainda não sei ler e escrever [...]. (SOUZA, BRUNO, 2017, p. 200).

Esse “sentimento de fracasso” com o qual estudantes indígenas podem se deparar ao lidarem com aquilo que lhes é ensinado na forma de conteúdo escolar ou mesmo com as rotinas, práticas e interações que compõem a chamada “liturgia do cotidiano” das instituições educativas (AQUINO, 2000, p. 61) foi problematizado com muita propriedade por Rosa. É digno de nota seu alerta para a importância de se significar as possíveis dificuldades vivenciadas por esses sujeitos em seus percursos escolares como “desafios a serem enfrentados” (Rosa), sem que isso implique a perda de esperança na construção de novas possibilidades no futuro. Comentário esse que nos remete às considerações tecidas por Amaral (2002) quando esta lembra que, ao utilizarmos o termo enfrentamento junto à palavra desafio, colocamos em nosso horizonte de expectativas a possibilidade de “superar, mitigar e contornar uma situação difícil” (p. 247), considerando o desafio como algo que embaraça, inquieta, dificulta, mas que também pode instigar a reflexão, a vontade de superação e a ação. É o que Rosa destaca, segundo nos parece, ao falar também sobre a necessária construção de novos hábitos que todo encontro intercultural exige e o significado de se conceber esse processo como um desafio a ser enfrentado, e não apenas pelos estudantes e suas famílias, mas por professore/as, gestore/

as, enfim, pela comunidade escolar/acadêmica como um todo.

Em sua análise acurada da questão, Lisbôa e Neves (2019, p. 5, grifo nosso) concluem que está posto “o conflito cosmológico entre mundos diferentes: o do *branco* e os modos de vida indígenas” e se, por um lado, a presença indígena nas universidades e nas escolas tem “desestabilizado a homogeneidade acadêmica” e gerado resistência de outros segmentos que com ela passam a conviver; por outro, as demandas e saberes desses sujeitos não podem mais continuar sendo invisibilizados e/ou deslegitimados, não há como fugir a esse encontro e ao necessário diálogo intercultural que ele possibilita.

A atualidade dos acontecimentos históricos evidencia que um novo se anuncia nos enunciados que circulam, permitindo-nos vislumbrar que o futuro urge no presente, mas que exigirá muitas mobilizações para que possa vir a acontecer. [...]. Embora não possamos ainda afirmar o que pode ser essa nova ordem, ela não é o que está no arquivo, no passado, no que já foi, nem mesmo o que somos hoje no presente (LISBÔA; NEVES, 2019, p. 18).

Talvez um passo importante a ser dado na direção da concretização das mudanças que se fazem necessárias nas instituições escolares seja reconhecermos, como adverte Gabriel (2013), que o modelo de escola “monocultural”, criado na modernidade, tem se mostrado incapaz de “lidar com as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos, narrativas, dos diferentes sujeitos que nela interagem”. Neste modelo, “produzir e ensinar saberes tende ainda a ser visto como um ato de desvelar as verdades universais e absolutas das coisas [...], transmitidas por ‘aqueles que sabem’ para aqueles ‘que não sabem’” (GABRIEL, 2013, p. 236). Um saber-fazer que se revela insuficiente para tornar as escolas de educação básica e as universidades espaços de diálogo intercultural e de participação democrática.

Nesse sentido, concordamos com Catherine Walsh (2019) quando ela postula que a interculturalidade epistêmica enquanto “prática

política” assentada na confrontação dos conhecimentos indígenas e ocidentais pode fazer nascer a “pluriversidade”, em lugar do que hoje entendemos e praticamos como universidade. Ao discutir o conceito de interculturalidade referido pelo movimento indígena equatoriano e analisar sua aplicação na Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas (UINPI), ela defende a necessidade de se praticar nas instituições educativas uma “interculturalização” capaz de abrir novos horizontes para a compreensão da alteridade, ao mesmo tempo em que se mostra crítica “à suposta universalidade do conhecimento ocidental” (WALSH, 2019, p. 16-17) – mesmo porque o modelo de escola que conhecemos, enraizado na “tradição monocultural” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161), está em crise, assim como o próprio projeto de modernidade que a inspira demonstra “sinais de esgotamento” (GABRIEL, 2013, p. 214).

Aprendizagem das responsabilidades político-sociais docentes e da necessidade de continuamente aprender a ensinar

Rosa, Dália, Açucena, Violeta e Iris também foram unânimes em afirmar que o acesso à formação inicial numa licenciatura (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza) ofertada por uma instituição pública que buscava promover a inclusão educacional de diversas formas⁵ colocou-as em contato

⁵ A universidade em questão (UFFS, Campus Erechim/RS) está situada numa região fronteiriça, o noroeste rio-grandense, caracterizada pela forte presença indígena (grupos étnicos Guarani, Kaingang e mistos), com predominância numérica dos Kaingang. Desde o ano de sua criação (2010), a referida instituição oferta diversos cursos de formação de professores (licenciaturas em Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação do Campo) e bacharelados (Arquitetura, Engenharia Ambiental e Agronomia), sendo a inclusão educacional amparada pela adoção de mecanismos de promoção do acesso e permanência dos estudantes. O acesso a maiores informações sobre esse assunto pode ser obtido

com um universo de preocupações e aprendizados político-sociais. Elas aprenderam, já nos primeiros anos da trajetória formativa e profissional, que não poderiam negligenciar suas responsabilidades como professoras nessa esfera.

Ao analisarmos as narrativas de nossas entrevistadas, cabe não perdermos de vista que, no caso dos povos indígenas brasileiros, os significados atribuídos à educação escolar ganham, na atualidade, contornos distintos dos construídos em outros momentos históricos, especialmente no período colonial, quando certo modelo de escolarização foi imposto a esses grupos com o objetivo de cristianizá-los e civilizá-los. Discorrendo sobre o tema, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 60) esclarecerem que esse modelo anterior de escolarização, baseado sobretudo numa concepção disciplinadora de educação, ignorava e desrespeitava as cosmologias e modos próprios de educar dos indígenas. Em resposta a essa forma de opressão travestida de educação, algumas etnias encontraram no isolamento uma maneira de se proteger e resistir. Hoje, no entanto, transcorridos mais de cinco séculos desde o início da colonização, a maioria dos grupos indígenas brasileiros enxergam na educação escolar “uma estratégia de afirmação étnica”, uma vez que:

Ela [a educação escolar] possibilita o contato com conhecimentos e saberes do mundo não indígena, tornando-o mais compreensível, e permite que, de posse desses novos instrumentais, os povos indígenas possam lutar por seus direitos de forma mais simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 60).

Perspectiva semelhante é apresentada por Dutra e Mayorga (2019, p. 113) quando reconhecem que, como parte desse movimento de ressignificação da escola pelas populações indígenas em nosso país, a academia passou a

ser vista como um “espaço político estratégico” no qual os/as indígenas e outros segmentos da população brasileira historicamente excluídos dos processos escolares podem ampliar o acesso a estratégias importantes para sua luta por direitos e reconhecimento (DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 113).

A discussão sobre essa questão emergiu na entrevista grupal em diferentes momentos da conversação estabelecida entre as participantes. Destacamos o excerto a seguir, no qual Iris pondera que as comunidades indígenas precisam de “pessoas bem-informadas”, entre elas os/as profissionais da educação e da saúde, cujos conhecimentos são necessários para que estas comunidades estejam preparadas para lutarem por seus direitos.

Iris: O indígena pode ter na universidade esses conhecimentos de... ele pode... tem várias verbas nas comunidades, né? E às vezes as pessoas não correm muito atrás porque não têm conhecimento disso. E eu acho que isso aí conta bastante. Ter uma pessoa bem-informada para correr atrás dos nossos direitos, das verbas. Vou citar um caso que teve: uma vez era pra ir uma creche lá na aldeia. Tipo os indígenas tudo desinformado [...], cacique e tal... não olharam, não viram, né? Às vezes não correm atrás das coisas pra ver. O prefeito de lá colocou essa creche lá na cidade. Daí ele convida os indígenas agora e ainda vem com aquela desculpa, ‘os indígenas pode vir pra cá’, mas era pra lá? Ele deu essa desculpa aí. Eu acho que nas aldeias precisam ter pessoas bem-informadas pra brigar pelos nossos direitos. A gente é cidadão, então pra eleger um prefeito ele precisa dos nossos votos e muitas vezes a gente acaba sendo esquecido e não sendo tratado igual eles [de forma correta]. Tanto na área da saúde como na área da educação [...]. Os profissionais dessas áreas podem ajudar muito, porque têm acesso a esses conhecimentos.

Dália: Pra mim, no meu ponto de vista, o indígena pode querer ir além. Isso vai abrir muitos caminhos para ele, de crescer no sentido bom.

[...]

Rosa: Principalmente o indígena ser visto também, porque imaginem: uma comunidade indígena sendo que os trabalhadores são todos

no endereço eletrônico da instituição: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/processos-seletivos-especiais/programa_de_acesso_e_permanencia_dos_povos_indigenas

não indígenas. Como é que ficaria? [--] Isso na educação, na área da saúde também, né? Isso fortalece mais ainda. É muito importante.

Dália: Porque onde a gente for nós vamos ser reconhecidos como indígenas. Não importa onde a gente for, onde a gente tiver, a gente vai ser reconhecido como indígena. Como índio, né? Indígena. (EG)

Na parte final da interação acima citada, ocorrida na entrevista grupal, Rosa e Dália apontam ainda outro aspecto relevante: o reconhecimento positivo que os/as indígenas podem alcançar ao ocuparem, em suas comunidades de origem, cargos e postos de trabalho que anteriormente eram preenchidos apenas por não indígenas, especialmente aqueles que exigem maior escolaridade e especialização profissional. A docência, como destacam elas, é um trabalho de prestígio entre os Kaingang. Não apenas porque o/a professor/a pode contribuir muito com o coletivo do qual faz parte, mas também em função do fato de que, tornando-se professor/a, o/a indígena demonstra que é possível “ir além” e desconstruir os estereótipos⁶ ainda existentes sobre os povos indígenas, que acabam restringindo suas possibilidades de ser e vir a ser o que quiserem.

Em consonância com o pensamento de Stuart Hall (2016), entendemos que a tentativa de reduzir a identidade cultural indígena a um modelo genérico, amparada por determinados estereótipos existentes desde a época da colonização, pode trazer prejuízos tanto para os povos indígenas como para a sociedade da qual eles fazem parte, uma vez que a fixação de sentidos ou representações promovida por essa ação pode alimentar a produção de preconceitos e comportamentos discriminatórios.

Bonin, Kirchof e Ripoll (2018) reiteram esse

argumento, ao comentarem um exemplo de prejuízo potencial implicado na reprodução de estereótipos como os de “pureza” e “primitivismo”, frequentemente associados aos “índios” em nossa sociedade: “qualquer mudança no estilo de vida indígena é qualificada como perda cultural. Uma suposta pureza indígena, ligada à condição de serem eles sempre os mesmos, faz pensar que toda mobilidade equivaleria, portanto, à falta de autenticidade” (p. 234-235). Assim, por exemplo, se um indígena usa tênis e celular, mora na cidade, estuda numa universidade, torna-se médico ou professor ou se especializa em qualquer outra área que fuja às expectativas convencionais, estaria atestada a sua “falta de pureza cultural”, o que “colocaria sob suspeita o conjunto de ações político-jurídicas específicas voltadas para a proteção dessas etnias” (BONIN; KIRCHOF; RIPOLL, 2018, p. 232).

Nossas entrevistadas deixam claro que ir contra as representações estereotipadas das pessoas indígenas e as expectativas normatizadoras nelas depositadas é um ato de contestação e resistência política. Um ato necessário, porque traduz um modo de afirmar seus direitos e, assim, conquistar uma “vida melhor” para si próprias e suas comunidades, mas que pode levá-las a se defrontar com o olhar discriminatório dos que apreendem as populações indígenas, suas identidades e alteridades, de forma homogeneizadora, como se elas fossem estáticas e/ou pudessem ser fixadas/cristalizadas de modo definitivo nos estereótipos produzidos a seu respeito.

Aqui mais uma vez podemos identificar a conexão entre docência e política sendo evidenciada nas narrativas colhidas durante nossa pesquisa. Os depoimentos obtidos revelam que, além de ter um valor estratégico na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas, os conhecimentos construídos na/a partir da universidade contribuem, segundo afirmam as entrevistadas, para que possam exercer de forma mais consciente e crítica sua condição de professoras e cidadãs, produzindo um

6 O estereótipo é, segundo Stuart Hall (2016, p. 191-192), uma prática representacional que “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”, constituindo “uma prática de fechamento e exclusão. Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence”. O autor ainda destaca que “a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído”, sendo um dos seus aspectos o etnocentrismo.

empoderamento que pode servir a diferentes usos, tanto no presente quanto no futuro, com possibilidade de resultados positivos para suas comunidades, mas também para cada uma, individualmente. Esses dados nos ajudam a problematizar o papel que os cursos de formação de professores, em nível superior, podem exercer para a construção de conhecimentos da docência não desconectados das lutas por justiça social, tendo em vista “uma concepção de educação entendida não apenas como forma de conhecer o Mundo, mas como espaço-tempo capaz de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação” (GOMES, 2010, p. 10). Instiga-nos também a pensar, tendo como foco os sentidos atribuídos à educação escolar pelas participantes da pesquisa, uma questão de grande relevância lançada por Alves (2017, p. 4) quando discute a forma como as instituições educativas escolares têm se posicionado com relação à constituição de identidades, especialmente políticas. Segundo defende esta autora, com quem concordamos, a reinvenção necessária da escola deve abarcar não apenas alterações curriculares, mas “mudanças ideológicas e estruturais que ampliem as reflexões sobre o seu significado na constituição da identidade humana” (ALVES, 2017, p. 8), de modo que tais instituições possam atuar mais como mediadoras de políticas que fomentem a emancipação dos sujeitos que por ela passam. Isso porque não raramente ocorre, nesses contextos educativos, a perpetuação de uma perspectiva colonizadora, de manutenção da hegemonia instituída, sem que os atores sociais implicados em sua construção percebam “as contradições que as relações do mundo global possam estar tecendo” (ALVES, 2017, p. 8).

As narrativas produzidas pelas entrevistadas deixam entrever, ainda, que as preocupações político-sociais são um dos principais fatores que orientam as ações pedagógicas por elas construídas no contexto dos estágios e outras inserções nas escolas de suas comunidades. Preocupações estas que não somente fazem com que elas queiram assumir respon-

sabilidades nessa esfera que concretizem os ideais almejados, como modelam sua maneira de buscar conhecimentos para construir práticas pedagógicas condizentes com suas lutas por afirmação étnica/identitária e direitos indígenas. Faremos dois destaques sobre isso.

O primeiro deles refere-se ao compromisso que as entrevistadas assumem de buscar aproximar seus atuais e futuros alunos dos saberes ancestrais da cultura Kaingang, praticando, nas escolas, os processos de ensinar e de aprender valorizados por seus ancestrais. Dália, Iris, Rosa e Açucena mencionam, adicionalmente, o quão positiva tem sido, para elas, a possibilidade de ocuparem o lugar de referências identificatórias para as crianças com as quais convivem, no contexto de suas redes de parentesco, nas escolas ou em outros espaços sociais, uma vez que observam que suas trajetórias escolares exitosas têm servido ou podem vir a servir como incentivo para tais crianças se reconhecerem como capazes de buscar a realização dos próprios sonhos. No futuro imaginado por essas entrevistadas, seja para si mesmas, seja para as crianças e jovens de suas comunidades, surge como uma constante a educação e tudo o que ela pode proporcionar de positivo. Nas palavras de Açucena:

Eu fiz o fundamental na aldeia e o médio também na aldeia. [...] Quando nós começamos o ensino médio eles [professores da educação básica] incentivavam bastante pra nós chegar até onde nós estamos agora. [...]. Mas também quando veio a notícia pra mim [do ingresso na universidade] foi aquele impacto que deu no meu coração porque era o que eu queria, sabe? Fazer uma faculdade. Eu tenho um filho de sete anos, sabe? Ser um exemplo para ele, ele me ver indo pra faculdade e dizer ‘óh, lá a mãe indo... vou terminar meus estudos. Eu também vou fazer isso. Quero ser um exemplo pra minha mãe.’ Eu tô fazendo isso! [...]. Não sei minhas colegas, mas é o que eu quero [ser professora]. O que eu queria também não era essa área, essa área aqui [Educação do Campo]. Eu queria Pedagogia mesmo pra poder dar aula lá na minha aldeia e ensinar cada vez mais os meus alunos a seguir pra frente, né? Incentivar eles a ser alguém na vida. A ser alguém. Assim como a gente também

luta pra ser alguém na vida, eles também podem fazer. (EG)

Emerge, portanto, nas narrativas obtidas na pesquisa, a compreensão de que o propósito da ação docente deve ser educar as crianças e jovens para “se tornarem alguém na vida”, mas também criar condições, por meio do trabalho cotidiano, para a invenção de uma educação escolar indígena própria, diferente da que está posta atualmente em suas comunidades e daquela à qual elas mesmas tiveram acesso em escolas indígenas e não indígenas, no decurso do ciclo de formação nos Ensino Fundamental e Médio. Como esclarece Iris, “uma educação que aproxime as futuras gerações dos conhecimentos necessários à construção de uma vida digna, mas sem perder a nossa cultura [...] a chance de uma escola que tenha a nossa cara” (Iris).

Outro ponto a ser destacado é o perceptível cuidado que as professoras entrevistadas têm tido com sua formação e a possibilidade de crescimento profissional a partir dela, dado que não apenas discursam sobre a importância de se investir na continuidade dos estudos, mas praticam continuamente essa valorização em seus percursos biográficos.

Rosa: Eu me vejo depois de formada cursando um mestrado. Isso durante o curso veio em mim e, como eu posso dizer... O indígena na universidade já é uma conquista, né? E o indígena do mestrado? Ir além, né? Por que o indígena não pode estar em uma universidade dando aula também, né? Seria uma grande conquista pra nós. [Eu trabalharia com] algo relacionado a física ou na biologia.

Dália: Como eu já estou terminando o curso, eu pretendo dar aula em escola no ensino fundamental. Eu escolhi ciências [...]. O meu estágio ocorreu assim: nas áreas indígenas e não indígenas e eu fui bem. Tô indo bem [...].

Iris: Meu sonho é me formar aqui e voltar lá pra dentro da minha comunidade. Dar aula lá e também não parar. E cursar mais alguma coisa na área da psicologia ou odontologia. Algo assim.

Rosa: [...] hoje que a gente tá vivenciando as lutas dos nossos antepassados. Eles não tinham direito a nada. Se eles não tivessem lutado, a

gente nem estaria aqui também. Na verdade, eu penso muito nas lutas que eles tiveram e agradeço muito.

Iris: Sim, eles frequentavam a escola e quando eles já aprendiam a ler e escrever e eram tirados da escola para já ir trabalhar nas lavouras. Então o indígena não tinha esse direito de estudar, de se formar. Até hoje a gente vê quando pergunta pra eles até que série estudou, aí eles falam que já aprendiam a ler e escrever e já eram tirados pra trabalhar, ajudar em casa, contribuir, né? Não tinha oportunidade. Então como a gente tem oportunidade, tem que ir avante e mostrar pros nossos pequenos, pras crianças, que é possível. (EG)

Dália resume ainda o vínculo percebido entre estudar e ensinar, destacando a tarefa de *nunca parar de estudar* como dever docente: “Foi nos estágios que deu um clique, assim, de perceber que a gente, professor não pode parar de estudar nunca. Haja disposição! Mas o nosso trabalho é ensinar e aprender, aprender estudando e ensinando, com os alunos, os livros, a experiência de sala de aula” (Dália).

Iris também revela como o/as aluno/as com o/as quais teve contato por meio dos estágios acabaram exercendo uma influência positiva e estimuladora sobre sua relação com a prática docente, a qual, a seu ver, não pode prescindir de planejamento e estudo.

Iris: Acabei gostando [da docência] durante os estágios. Quando a gente entra na sala de aula a gente acaba chegando à conclusão do que você quer realmente. Se você quer ser professor ou não. Isso aconteceu comigo! Eu consegui fazer os planos direito, consegui dar minha aula. Claro que tremia que nem vara verde lá (risos). Minha letra é feia, mas eu pretendo melhorar no quadro, enfim. E eles me obedeciam. O que mais me deixou apaixonada foi quando uma aluna dos mais pequenininhos me perguntou “Professora, como é que a gente faz isso aqui?”, aí lá fui eu, quase dei risada do que ele fez (risos). E teve um outro que disse “Ela nem é professora ...” (risos). Daí o outro respondeu “Claro que ela é, óh. Ela tá aqui! A profe deixou ela aqui.” (risos) É que nem a gente escutar os elogios das professoras que estão assistindo a gente: “Você foi bem”, aí elas também falam as partes que você tem que melhorar. Mas elas falam quando você foi bem,

né? [afirmativas das participantes] então isso daí já é um grande passo pra você melhorar.

Dália: Os pontos negativos e os pontos positivos.

Iris: E eu era muito tímida. Mas elas começaram a reparar que eu me preparava bastante pras aulas [...] estudava e planejava. (EG)

Realizando uma análise mais abrangente dos excertos de narrativas citados ao longo das páginas anteriores, observamos como várias das expectativas de futuro anunciadas pelas entrevistadas guiam, lado a lado com a relação que elas mantêm com o presente vivido e o passado rememorado, a configuração de suas identidades pessoais e profissionais, denotando algo para o qual Ricoeur (1981, 1995, 2006) chama a atenção em diversas de suas obras: o peso decisivo que a imaginação pode exercer sobre a forma como nos constituímos enquanto sujeitos, como entendemos a realidade (fazendo a leitura de seus limites e possibilidades) e nela atuamos (adaptando-nos às versões do real existentes ou transformando-as). Em seu seminário sobre “Ideologia e utopia”, o autor apresenta a seguinte argumentação:

Quanto mais escavamos sob as aparências, mais perto chegamos de um tipo de complementaridade de funções constitutivas (como entre ideologia e utopia). Os símbolos que governam *nossa identidade derivam não apenas do nosso presente e de nosso passado, mas também de nossas expectativas para o futuro*. É parte de nossa identidade. Estar aberta a supressas, a novos encontros. O que eu chamo de identidade da comunidade ou do indivíduo é também uma identidade prospectiva. A identidade está em espera. Portanto, *o elemento utópico é, em última análise, um componente da identidade*. O que chamamos de nós mesmos é também aquilo que esperamos e que ainda não somos. Este é o caso ainda se falamos da estrutura de identidade como uma estrutura simbólica (RICOEUR, 1981, p. 311, tradução e grifos nossos).

Esse componente utópico que alimenta a abertura a “novos encontros”, tal como descrito por Ricoeur, sem dúvida faz-se presente na vida das entrevistadas, segundo podemos depreender de suas narrativas. Isso se torna perceptível

quando elas anunciam a esperança que depositam no futuro das crianças indígenas com quem convivem e a expectativa de poderem ajudá-las a “seguirem em frente”, para que venham a realizar suas aspirações. Esperança que, em alguma medida, é alimentada e guarda relação com algumas das experiências por elas mesmas vividas no/a partir do contexto universitário e em suas próprias trajetórias de escolarização, as quais abriram caminho, em seu conjunto, para a construção de novos conhecimentos, pertencimentos e projetos, bem como para o enfrentamento de desafios.

Nesse sentido é que concordamos com a professora e pesquisadora Guarani Sandra Benites (2017), quando ela argumenta que para a escola indígena e a educação escolar de maneira geral reconhecerem a potência dos indígenas como sujeitos epistêmicos e atores sociais faz-se necessário o empoderamento dessas populações, o fortalecimento de sua identidade e cultura. Um empoderamento cuja função não é “dominar o outro”, mas garantir “autonomia de verdade” (p. 62). Não obstante, Benites reconhece que esse é um trabalho complexo e desafiador, que demanda tempo e recursos apropriados, pois “implica também ensinar aos juruá” [não indígenas] sobre a cultura de cada povo, sua história, seus anseios, suas visões sobre a educação e a vida (BENITES, 2017, p. 62).

Considerações finais

Importa não perdermos de vista que, para os povos indígenas brasileiros, o direito à educação é uma conquista relativamente recente, assim como o reconhecimento e a valorização de sua diversidade cultural e linguística, historicamente abordada de forma discriminatória; questão essa que “ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos” (GOMES, 2012, p. 688).

Além dos conhecimentos da docência que têm construído por meio de sua atuação profissional em escolas indígenas, especialmente

no âmbito dos estágios, mas também através de outras experiências, as participantes de nossa pesquisa destacaram os aprendizados oportunizados pela formação inicial na universidade ou em cursos e eventos científicos que frequentam por conta própria, na expectativa de ampliarem seu repertório de saberes. O que há em comum entre essas experiências díspares é o fato de que elas têm possibilitado às entrevistadas a construção de novos olhares a respeito do trabalho com a docência nas escolas de educação básica; olhares outros que, inclusive, têm-nas ajudado a (re)situar e (re) significar suas próprias experiências de escolarização na educação básica.

Assim, as entrevistadas revelaram seu entendimento de que a construção de uma presença indígena com mais igualdade e, portanto, menos excludente, nas instituições educativas e em nossa sociedade, é um processo pelo qual elas mesmas e as futuras gerações de indígenas brasileiro/as deverão lutar para alcançar. Consideramos, portanto, que as suas narrativas, como tantas outras às quais tivemos acesso ao longo dos anos em que trabalhamos com a formação de professores/as indígenas na universidade, revelam sua disposição em combater as injustiças sociais de que são alvo, transformando a escola, como outros espaços sociais dos quais participam, em um “espaço de luta política” (MAYORGA; PRADO, 2010, p. 62). Luta pelo reconhecimento de seus direitos, por autonomia econômica e política, por afirmação étnica e identitária, mas também, no microcosmos que é a instituição educativa escolar (escola de educação básica ou universidade), por aulas nas quais as “tarefas colocadas” sejam bem compreendidas, os conteúdos trabalhados “estejam voltados à sua realidade” e as metodologias adotadas estimulem efetivamente a participação e a troca de saberes entre professor/as e aluno/as, como também entre pares. Luta para criar possibilidades de aprendizagem que oportunizem à/aos estudantes indígenas o acesso a conhecimentos que até recentemente, antes da democratização do acesso à

escola, costumava ser privilégio de indivíduos oriundos de grupos social e economicamente favorecidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. P. Políticas de identidade e políticas de educação: estudo sobre identidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, e172186, 2017.
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M.K; REGO, T.C; SOUZA, D.T.R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- AMARAL W. R. do; BAIBICH, T. M. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 197-220, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a Ética e seus avessos. São Paulo, SP: Summus. 2000.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa** [online], v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- BACURY, G. R.; MELO, E.; CASTRO, R. Práticas Investigativas em Educação Matemática na Formação de Professores Indígenas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 20-36, jul./set. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, S. **Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando)**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100037&lng=p_t&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira De História**, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>

BERGAMASCHI, M. A.; ANTUNES, C. P.; MEDEIROS, J. S. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e103, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942020000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BETTIOL, C. A.; MUBARAC SOBRINHO, R. S. Quando a Educação Infantil é na aldeia: narrativas de professoras indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 98-108, jan. 2023.

BONIN, I. T.; KIRCHOF, E. R.; RIPOLL, D. Disputas pela Representação do Corpo Indígena no Twitter. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 219-247, jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., 2009, Luziânia, GO.

DAY, C. A relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto/Portugal: Porto Editora, 1993, p. 102-108.

DUTRA, J. C. de O.; MAYORGA, C. Mulheres indígenas

em movimentos: possíveis articulações entre gênero e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe, e221693, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221693>

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139-152, ago. 2004.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 212-245.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan. 2015.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, N. L. Apresentação. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, S. O espetáculo do outro. In: HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, p. 139-259.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595. Acesso em: 14 jul. 2021.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. DOS S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0219239, 2019.

- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. Democracia, instituições e a articulação de categorias sociais. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cinda, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.46-65.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017.
- OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 119-138, 2006.
- PORTAL KAINGANG. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/populacao_por_estado.htm. Acesso em 19 nov. 2020.
- REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, 351p.
- RICOEUR, P. **Lectures on ideology and utopia**. Edição George H. Taylor. Nova York: Cambridge University Press, 1981.
- RICOEUR, P. **Em torno do político**. São Paulo: Loyola, 1995.
- RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- RODRIGUES MARQUI, A.; BELTRAME, C. B. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. **Universitas Humanistica**, Bogotá, n. 84, p. 239-261, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072017000200239&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 set. 2020.
- ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007.
- ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3638. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- SILVA, J. B. S. da; LAROQUE, L. F. S. A história dos Kaingang da terra indígena Linha Glória, Estrela, Rio Grande do Sul/Brasil: sentidos de sua (re)territorialidade. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 24, n. 3, p. 435-447, dez. 2012.
- SILVA, N. C.; SCARAMUZZA, G. F. “É Complicado, Eles São Muito Fechados”: docência e cultura indígena na escola urbana. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 113-126, 16 ago. 2022.
- SILVA, I. M. M.; BORDIN, A. P. P.; FAVERO, A. A. Autoavaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao contexto escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 70-88, maio 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200070&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p70-88>.
- SOUZA, I. R. C. S de; BRUNO, M. M. G. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p.199-213, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2020.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan.-jul. 2019.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação

docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades

e universidades. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Recebido em: 20/03/2023
Aprovado em: 04/07/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



CURRÍCULO E JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DE DEMANDAS SOCIAIS

*Patrícia Margarida Farias Coelho**
Universidade de Santo Amaro
Universidade Metodista de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-1662-1173>

*Marcos Rogério Martins Costa***
Escrita com Ciência
Universidade Aberta do Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4627-9989>

*José Armando Valente****
Universidade Estadual de Campinas
<https://orcid.org/0000-0002-1347-186X>

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre como os jogos educativos podem auxiliar os currículos escolares a atender as demandas sociais. Foram selecionados dois campos recentemente inseridos por leis: (i) as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira; e (ii) o incentivo à cultura de paz. Para associá-los, integramos jogos digitais aos processos de ensino e de aprendizagem e adotamos o método da pesquisa-ação. Os resultados do trabalho, desenvolvido em uma escola pública paulistana, demonstraram ser possível a integração das demandas sociais e dos conteúdos curriculares por meio de jogos educativos. **Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Educação; Jogos; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

CURRICULUM AND EDUCATIONAL DIGITAL GAMES: POSSIBILITIES OF ARTICULATION OF SOCIAL DEMANDS

The aim of this study is to reflect on how educational games can help school curricula to meet the social demands. Two fields recently inserted by laws were selected: (i) ethnic-racial relations and the teaching of Afro-Brazilian History

* Doutora em Semiótica e Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (Unisa) e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: patriciafariascoelho@gmail.com

** Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). CEO da Escrita com Ciência. Professor substituto na Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: marcosrmcosta15@gmail.com

*** Doutor em Cursos de Bioengenharia e de Educação pela Massachusetts Institute of Technology (MIT). Professor aposentado do Departamento de Mídias, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, atualmente, pesquisador colaborador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da mesma instituição. Campinas; São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: jose.valente@gmail.com

and Culture; and (ii) the promotion of a culture of peace. To associate them, we integrate digital games into the teaching and learning processes and adopted the research-action method. The results of the study, developed in a public school in São Paulo, showed that it is possible to integrate social demands and curricular contents through educational games.

Keywords: Teaching-learning; Education; Games; Portuguese language.

RESUMEN

CURRÍCULO Y JUEGOS EDUCATIVOS DIGITALES: POSIBILIDADES DE ARTICULACIÓN DE DEMANDAS SOCIALES

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre cómo los juegos educativos pueden ayudar a los currículos escolares a satisfacer las demandas sociales. Se seleccionaron dos campos introducidos recientemente por la ley: (i) las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas; y (ii) fomentar una cultura de paz. Para asociarlos, integramos juegos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y adoptamos el método de investigación-acción. Los resultados del trabajo, realizado en una escuela pública de São Paulo, demostraron que es posible integrar demandas sociales y contenidos curriculares a través de juegos educativos.

Palabras llave: Enseñanza-aprendizaje; Educación; Juegos; Lengua portuguesa.

Introdução

Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” (YOUNG, 2014, p. 192).

O estudioso Young (2014) entende que é imprescindível problematizarmos a noção de currículo. “Como críticos, nossa tarefa deveria ser a análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado” (YOUNG, 2014, p. 194). Outro estudioso da área, Sacristán (2017, p. 16), assevera que o currículo não pode ser entendido como “algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos”, isto é, como aquilo que o alunado estuda. Longe disso, defende-se uma noção dinâmica de currículo que se adéque às práticas e aos saberes do cotidiano, uma forma flexível de unificar e organizar conteúdos.

Nesse sentido, este artigo objetiva refletir sobre o currículo escolar que, nos últimos,

anos, vem aderindo a novos conteúdos. Ponderamos, em acordo com Sacristán (2017, p. 20), que “na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares”. Pensando nisso, selecionamos dois campos recentemente inseridos nos currículos das escolas: as relações étnico-raciais e a cultura de paz.

O primeiro conteúdo foi aplicado aos currículos graças à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003)¹. A inserção do segundo tema decorre da Lei nº 13.663/2018, que alterou o art. 12 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir, entre as obrigações das unidades de ensino, a promoção de medidas de prevenção, de conscientização

¹ Para maiores informações sobre como implementar essa lei no contexto escolar do ensino infantil, consulte Coelho e Costa (2022).

e de combate a todos os tipos de violência, estimulando a cultura de paz (BRASIL, 2018a).

As relações étnico-raciais são estimuladas pela Lei nº 10.639/2003 nos dois parágrafos do artigo 26A:

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Já a cultura de paz é definida da seguinte maneira pela Organização das Nações Unidas (ONU):

[...] como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações, podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social (ONU, 1999).

Baseada nessas premissas, a legislação brasileira, a partir da Lei nº 13.663/2018, propõe as seguintes ações:

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 2018a).

Para associar as diretrizes legais desses dois dispositivos, propomos integrar jogos digitais educacionais aos processos de ensino e de aprendizagem (COELHO; COSTA; MATAR, 2018; HUIZINGA, 2012; PRENSKY, 2001). COELHO (2014) explica que, com as mudanças advindas da evolução da web 2.0, diferentes esferas da sociedade foram transformadas. De acordo com Huizinga (2012), considera-se jogo

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2012, p. 33).

Assim, os jogos digitais são aqueles que estão associados às tecnologias digitais, isto é, às plataformas inter-relacionadas pela e na internet. Compreendemos, ainda, que os jogos, quando integrados ao ambiente escolar, auxiliam o desenvolvimento cognitivo e perceptivo dos alunos (EGUIA-GOMEZ; CONTRERAS-ESPINOSA; SOLANO-ALBAJES, 2012). Partimos, portanto, de uma concepção de integração dos jogos digitais aos processos de ensino e de aprendizagem.

O procedimento de integração difere do de aplicação e do de utilização. Quando se integra um novo elemento a um conjunto de práticas e saberes de uma comunidade, ele faz parte do conjunto e participa de todo o processo que permeia, rodeia e envolve os membros daquele grupo. Por outro lado, quando se aplica ou se utiliza um determinado elemento, o efeito não é o mesmo, porque esse elemento é usado à parte do núcleo cultural estruturante daquele grupo.

Por isso, a proposta de se integrar os jogos digitais é torná-los parte dos processos de ensino e de aprendizagem, (trans)formando a cultura escolar, derrubando as concepções superficiais que entendem os jogos como meras ferramentas suplementares, usadas somente como plano de fundo. Eis o ponto de virada de nossa concepção pedagógica sobre os *games*: ao invés de somente usar, devemos integrar os jogos à pedagogia escolar.

A ideia nasceu das necessidades advindas da evolução digital, que tem afetado a educação e que possibilitou o aparecimento de distintos instrumentos pedagógicos. Neste estudo, procuramos entender se o ensino de Língua Portuguesa – bem como o de outras áreas do conhecimento – pode ser favorecido

pelas práticas pedagógicas diferenciadas que se orientam, apoiam e promovem o acesso do alunado às tecnologias digitais. Essa preocupação está respaldada pela *Base Nacional Curricular Comum* – BNCC – (BRASIL, 2018b) e pelo *Currículo da Cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2017), nos quais também há esse intento.

Para se efetivar essa proposta, o uso das ferramentas digitais em sala de aula não deve ser compreendido como parte secundária dos processos de ensino e de aprendizagem. O jogo torna-se um instrumento integrante e integrador dos conteúdos ensinados, estimulando a interdisciplinaridade dos diversos eixos e campos de estudo, compartilhados pelas disciplinas que compõem o currículo escolar. Desse modo, a presença dos jogos digitais ganha outras características no cenário educacional, pois, sem perder a ludicidade (HUIZINGA, 2012), os jogos permitem a maior socialização, a aprendizagem significativa e a troca mútua de práticas e saberes.

Assim, uma das questões a ser estudada nesta pesquisa é: como o jogo, integrado ao currículo, pode auxiliar o desenvolvimento de temas curriculares e de demandas sociais.

Problematizando a noção de currículo

Em acordo com a proposta de Pacheco (2001, p. 101), uma relação é estabelecida entre “os professores pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação [e] os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto”, a qual permite compreender o currículo como processo. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado uma *práxis*, porque, conforme defende Sacristán (2000, p. 101), ele pressupõe “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Partindo da concepção de currículo como *práxis* em construção e transformação, Sacristán (1998) afirma:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Ainda ancorados nas proposições de Sacristán (2000, p. 48-49), salientamos algumas das características que amparam a constituição de um currículo condizente com as demandas sociais e que possibilitam a emancipação dos alunos:

- α) o conteúdo do currículo deve permitir a construção social dos educandos, como seres ativos na formação de seu próprio saber, tendo como colaborador o saber dos professores;
- β) o currículo deve considerar o contexto social e cultural, uma vez que a aprendizagem ocorre em um espaço que compartilha os valores de um determinado grupo cultural;
- χ) o conteúdo do currículo deve se fundamentar em aspectos empíricos, que apontem as problemáticas políticas, econômicas e sociais de um determinado período histórico, porque essas distensões interferem e se refletem na prática de uma instituição e em suas escolhas curriculares;
- δ) o currículo deve ser compreendido como processo em ação que abrange o planejamento, a ação e a avaliação;
- ε) o currículo é um tipo de criação social, formado por diferentes valores, crenças e ideias, os quais constituem a sua base.

Todos esses aspectos constroem a ideia de currículo, desenvolvida por Sacristán (1998,

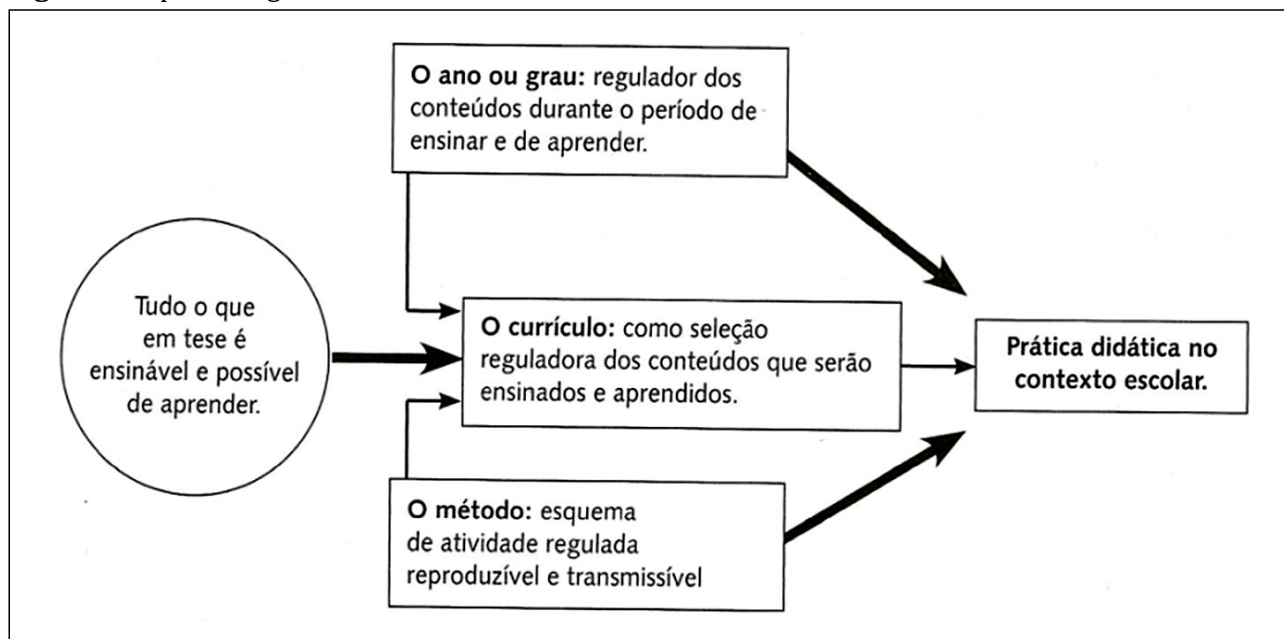
2000, 2017). O estudioso, ao propor o currículo como uma *práxis*, flexibiliza e dinamiza as diretrizes que compõem essa noção. E esse entendimento faz do currículo parte de um processo maior, no qual estão presentes distintas dimensões de decisão e atuação intrinsecamente associadas, sendo, portanto, interdependentes à própria constituição dos currículos – sejam eles da área da Educação ou não. O estudioso, de maneira metodológica, destaca as seguintes dimensões, e nós as situamos no contexto escolar:

- i. dimensão das práticas organizativas: currículo estruturado de acordo com a hierarquia funcional e organizacional da unidade escolar;
- ii. dimensão das práticas de desenvolvimento: currículo organizado conforme as práticas docentes e discentes;

- iii. dimensão política e administrativa: currículo estabelecido e regulamentado no projeto político-pedagógico da unidade escolar e em conformidade com a legislação vigente;
- iv. dimensão da reelaboração na prática: currículo em transformação seguindo as mudanças das ideias e do planejamento dos professores, da gestão pedagógica e administrativa e da própria comunidade escolar.

Podem existir outras dimensões, mas elencamos as principais observações ressaltadas em seus últimos estudos acerca da temática dos currículos. Além disso, Sacristán (2017) sintetiza um aspecto relevante no entendimento da noção de currículo: o poder regulador. Para explicar esse aspecto, o estudioso fez uma esquematização, indicada na Figura 1:

Figura 1: O poder regulador do currículo



Fonte: Sacristán (2017, p. 18).

Como se pode apreender pelo esquema na Figura 1, o poder regulador do currículo está associado não somente à organização, mas também à unificação do objeto de ensino, do método e do ano ou grau em que a prática didática atuará. Embora a escolha do objeto de ensino, o método e o grau/ano impliquem diretamente na prática didática dos docentes,

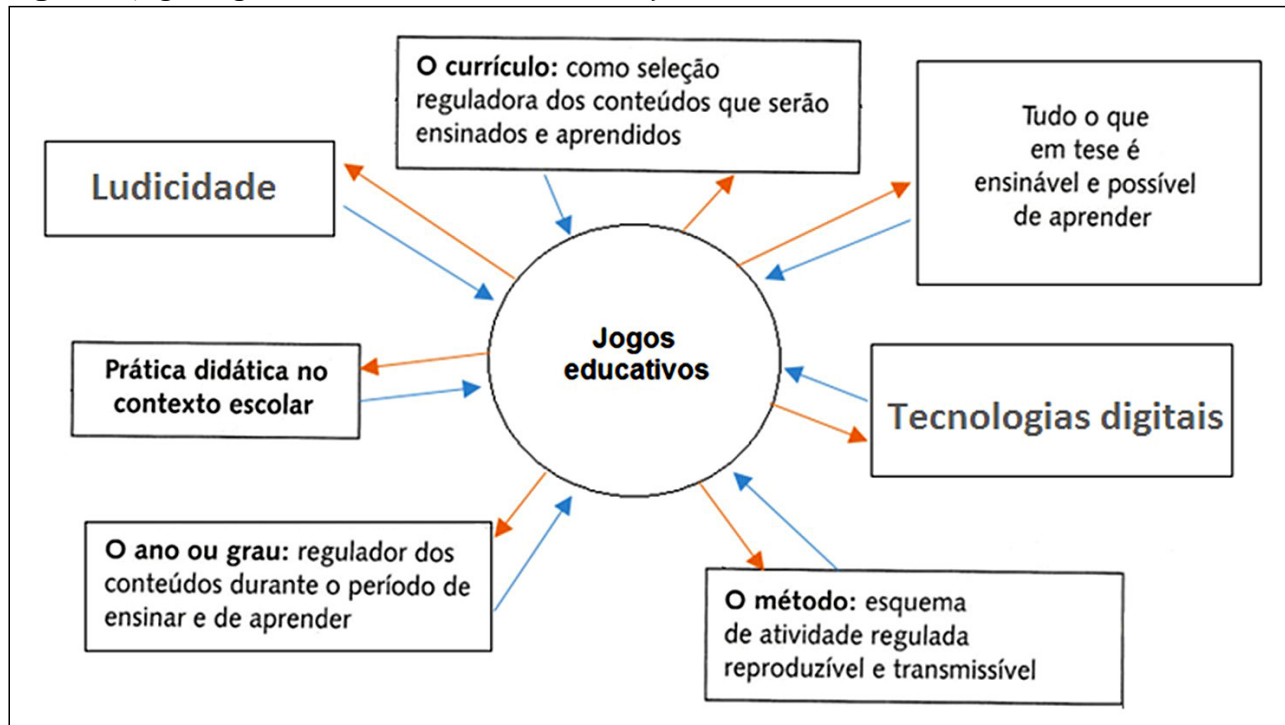
o currículo é o regulador desses aspectos no panorama geral do processo de ensino e aprendizagem, pois seleciona, organiza e hierarquiza conteúdos, práticas e funções.

Pensando nesses aspectos do currículo, propomos que os jogos educativos sejam entendidos como integradores e integrados nas matrizes curriculares. Justificamos esse

posicionamento visto que os jogos educativos, além de considerarem todos os pontos de interface entre o “tudo o que é em tese ensinável e possível de aprender” e a “prática didática no contexto escolar”, como contemplou Sacristán

(2000), também acolhem a ludicidade e as tecnologias digitais – dentre outros fatores que não salientamos neste estudo (COELHO; COSTA, 2016; 2022). Esquematizamos essa proposta na Figura 2:

Figura 2: Jogos digitais educativos e suas inter-relações



Fonte: Própria autoria, baseados em Sacristán (1998; 2000; 2017) e em Young (2014).

O esquema da Figura 2 demonstra que os aspectos que interferem na constituição das matrizes curriculares também podem ser considerados na construção de um jogo – como outras propostas já incentivaram, pois consideram que os jogos estimulam os processos cognitivos (VALENTE, 2005; 2016). Por isso, fazer um jogo é refratar as dimensões sociais de um período sociocultural. Parte desse pressuposto, portanto, a intervenção pedagógica que propusemos à unidade escolar selecionada. Ao estimular que os alunos construíssem jogos educativos digitais, tencionávamos enriquecer a prática didática no contexto escolar, já que os alunos e seus professores seriam estimulados a dar vida aos objetos de ensino, isto é, construir narrativas, descrever personagens, fazer roteiros, dentre outras atividades que, além de exercitar as faculdades da linguagem, promovem a socialização. No caso do projeto

de intervenção pedagógica realizado, outra questão a ser estudada consiste em verificar se os jogos também conseguem promover as relações étnico-raciais e a cultura de paz.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo entender a integração entre o currículo de Língua Portuguesa e a tecnologia, especialmente os jogos digitais, a partir das relações étnico-raciais. Para isso, consideramos as potencialidades das tecnologias educacionais estudadas por meio de uma pesquisa-ação.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada é de caráter quantitativo e qualitativo e assume, como procedimento metodológico, a pesquisa-ação, assim definida por Thiollent (2004, p. 14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita

associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para este estudo houve a participação ativa de dois dos autores, segundo as condições propostas por Thiollent (2004), atribuindo, portanto, validade metodológica à pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada na cidade de São Paulo-SP onde foi estudada a proposta pedagógica com jogos digitais educativos². A unidade selecionada apresentou as condições técnicas e pedagógicas adequadas para abrigar a pesquisa, bem como ofereceu a autorização para receber e orientar os processos de ensino e de aprendizagem por meio de *games* educativos na perspectiva teórico-metodológica deste estudo.

Dois dos autores estiveram presentes nas aulas de Língua Portuguesa e nas de Tecnologias de Aprendizagem – outrora chamada de Informática Educativa – durante todo o período de execução do projeto, acompanhando pedagogicamente o planejamento das aulas e a sua posterior execução, a aplicação de tarefas e suas respectivas correções e também a mediação de conflitos dentro e fora da sala de aula da turma do 7º ano selecionada, envolvendo 30 alunos. Participamos de quatro reuniões pedagógicas institucionais e de duas reuniões de pais e mestres, dos planejamentos semanais das aulas das duas disciplinas citadas durante todo o período da pesquisa e de seis atividades extracurriculares com alunos da turma selecionada. Nesse processo, houve uma intensa interação entre os alunos e os professores, entre os proponentes e os professores selecionados, bem como entre os

proponentes e a equipe pedagógica e a gestora, tornando possível o reconhecimento das necessidades pedagógicas da unidade social selecionada e as potencialidades de atuação dos proponentes.

Como condições técnicas e pedagógicas, destacamos que a escola possui um laboratório de informática com trinta computadores atualizados e conectados à internet. Ela também conta com um professor permanente, especializado nas tecnologias digitais, que, na nomenclatura funcional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), recebe a descrição de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE). A professora de Língua Portuguesa aceitou participar do projeto proposto pelos pesquisadores deste artigo, e a gestão da unidade deu todo o apoio para a realização do referido projeto.

A pesquisa contou com uma atuação conjunta dos dois professores da escola e de dois dos autores da pesquisa. Tanto os docentes selecionados quanto os proponentes participaram ativamente das discussões sobre o que fazer, como fazer e quais seriam as funções e atribuições de cada um no projeto de execução. As aulas foram compartilhadas, ou seja, os proponentes e os professores partilharam o papel docente durante a execução do projeto, sendo ambos responsáveis por propor, aplicar, recolher, corrigir e comentar as atividades com o alunado. O projeto foi realizado durante as aulas de Língua Portuguesa – cinco aulas por semana – e nas de Informática Educativa – uma aula por semana – para não comprometer o andamento do projeto político-pedagógico da escola no que se refere aos objetivos de ensino e de aprendizagem propostos.

Participaram 30 alunos de 7º ano, na faixa etária entre doze e treze anos. Os trabalhos foram realizados no período de junho a setembro de 2019. A presença de dois dos autores da pesquisa totalizou 120 horas, sendo 30 horas de observação participante (levantamento das informações, relações com a

2 Ressaltamos que tivemos a participação e o aceite da instituição pública para a realização da pesquisa. Respeitando o acordo de privacidade e ética, não divulgamos o nome da instituição nem de seus membros. Como metodologia para efetivar esse acordo, utilizamos somente as funções institucionais dos participantes da pesquisa (alunos, professora de Língua Portuguesa, professor orientador de informática educativa – POIE, equipe gestora etc.).

gestão da escola, participação nas aulas de Língua Portuguesa e Informática Educativa), 60 horas de projeto de intervenção pedagógica e 30 horas de discussão dos resultados finais e apresentação para a equipe gestora e professores.

A pesquisa que origina este artigo advém da participação ativa dos pesquisadores no referido lócus escolar nas 120 horas supracitadas. O método adotado foi a pesquisa-ação, que ocorreu por meio de questionários aplicados aos alunos, aos seus pais/responsáveis e aos professores da turma selecionada. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa e em concordância com os termos do Comitê de Ética, as perguntas e as respostas foram apresentadas de forma geral para não especificar os detalhes de cada participante. Os dados foram coletados por meio do Google Forms e tabulados utilizando fórmulas do Excel. O trabalho foi de campo, serviu para a coleta de dados e a análise *in loco* da realidade escolar. O processamento dos dados foi realizado por meio da coleta das respostas via link enviado aos pais/responsáveis e na resposta ativa nas aulas de informática. A tabulação dos resultados foi posteriormente executada pelos pesquisadores. A vivência na escola, durante as 120 horas, serviu para que os pesquisadores pudessem contextualizar os dados coletados e, de fato, validar as respostas obtidas por meio da observação, vivência e interação direta com o público-alvo. Esses são os procedimentos, recursos e instrumentos adotados nesta pesquisa.

Panorama das condições da escola, dos participantes e do que foi realizado pelos alunos

Durante a execução do projeto, a interação com o alunado ocorreu a todo o momento. Os alunos procuraram sanar suas dúvidas, tanto com os proponentes quanto com os próprios professores da turma. Isso reforçou o papel

docente de cada um, criando uma atmosfera de intercâmbio entre os saberes e as práticas dos pesquisadores com dois docentes da unidade – resultado, a nosso ver, da preparação que antecedeu a execução.

As orientações dos professores foram acolhidas no projeto de intervenção pedagógica, e as propostas foram aceitas pelos professores. Ressaltamos que a principal dificuldade dos professores, inicialmente, foi a de compreender o funcionamento de um projeto na interface escola/universidade, pois não havia a cultura desse tipo de parceria, já que essa estava sendo a primeira experiência daquela unidade escolar específica.

Outro obstáculo foi a falta de sistematização de dados das aulas. De modo geral, os dois professores selecionados não tinham uma prática de coleta, seleção e organização de dados durante a execução de suas aulas – isso ficava restrito aos momentos de avaliação. Para contornar essa problemática, a participação dos pesquisadores foi imprescindível, visto que os proponentes puderam coletar os dados sobre a turma e entender, por sua vez, as práticas docentes dos dois professores e de suas rotinas de atividades. Com isso, o projeto de intervenção pedagógica foi sendo construído, aos poucos, a partir dessa coleta diária de informações das aulas de Língua Portuguesa e de Informática Educativa. Depois, ao longo da execução, também foram efetuadas adequações ao projeto por ambas as partes, o que refletiu nos resultados positivos verificados durante a execução.

Como meio de integração entre os jogos e a proposta pedagógica da unidade escolar selecionada, optamos pela ferramenta digital *FazGame* (2018), desenvolvida por Carla Zeltzer e Antônio Flávio Oliveira Ramos. Essa plataforma tem como objetivo auxiliar os pesquisadores, os professores e os alunos do ensino básico a produzirem *games* educativos. De maneira geral, o *FazGame* é uma plataforma que possibilita a criação e a edição de jogos, com finalidade pedagógica, sem a necessidade

de saber programar. Para isso, a ferramenta oferece *templates* e sistemas de automatização de processos de programação para educadores e educandos elaborarem seus próprios jogos. Durante a edição dos *templates*, os alunos e os professores podem relacionar as imagens, as personagens e os cenários com os conteúdos curriculares.

A opção pela plataforma *FazGame* deve-se também ao fato de ser uma ferramenta digital, parcialmente gratuita e disponível na internet. Criada em 2013, ela já demonstrou ser bastante eficiente na criação e na edição de jogos *on-line* relacionados aos diferentes e diversos conteúdos escolares (COELHO; COSTA, 2016). Caracteriza-se como uma ferramenta pedagógica, pois possibilita a promoção, a discussão e a criação de conteúdos disciplinares e afins no contexto educacional.

Como arcabouço teórico, este estudo retoma algumas abordagens sobre *games* relacionados à área da educação em perspectiva interdisciplinar (HUIZINGA, 2012; SACRISTÁN, 1998; 2000; 2017). A partir desses aportes teóricos, os *games* digitais são entendidos como mais uma ferramenta pedagógica e, como tal, podem ser integrados à sequência didática do professorado.

Além da questão da integração dos games ao currículo, o estudo tinha como meta estimular o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares sobre as relações étnico-raciais e a cultura de paz. Esses temas foram selecionados, primeiramente, por terem sido inseridos nas obrigações curriculares das unidades escolares há pouco tempo, como já salientamos. Em segundo lugar, por comporem temas transversais, que devem perpassar todas as disciplinas e, por terem esse aspecto, muitas vezes não são sistematizados nas propostas pedagógicas ou são, até mesmo, preteridos frente aos conteúdos já tradicionalmente ensinados – como, no caso da Língua Portuguesa, o ensino de regras gramaticais. As duas ações foram realizadas de maneira sistematizada na unidade social da escola selecionada.

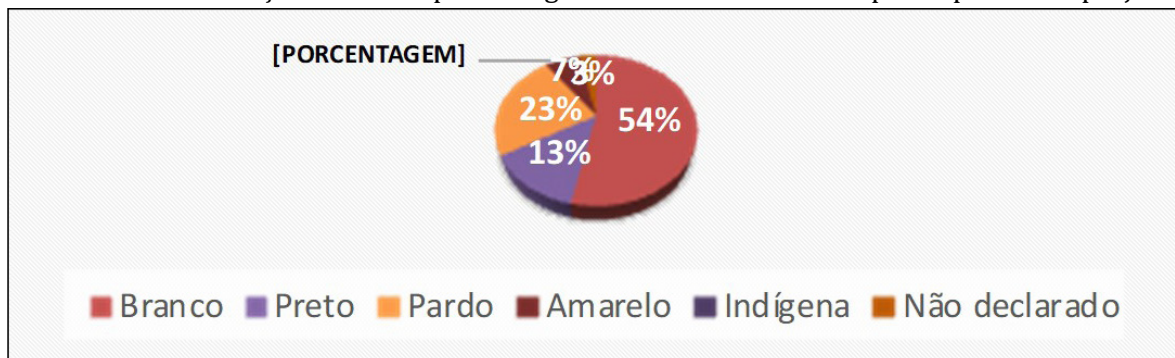
Síntese do projeto de intervenção pedagógica

A escola selecionada permitiu que os proponentes do projeto tivessem acesso às fichas de matrícula dos alunos do 7º ano e também ao caderno de ocorrências. Por meio desses documentos, foi possível analisar como os responsáveis por esses educandos declaravam a identificação racial de cada um. O método é intitulado heteroatribuição, conforme explica Osorio (2003), consultor da Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que investigou o sistema classificatório de cor ou raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (OSORIO, 2003, p. 9).

Embora o método biológico não seja utilizado nem pelo IBGE – que utiliza a autoatribuição e a heteroatribuição –, nem pelos registros escolares, ele não pode ser desprezado, pois, conforme explica Osorio (2003, p. 11), “mesmo quando se trata de raças socioculturais, há de se reconhecer também um embasamento biológico”. O estudioso ainda afirma que “o grande problema, portanto, dos métodos de identificação biológicos reside no fato de não haver correspondência entre as ‘raças’ que a genética pode oferecer e o que as sociedades entendem por raça” (OSORIO, 2003, p. 11). Por isso, como os alunos que participaram da pesquisa não podem civilmente responder por suas ações, consideramos neste estudo a heteroatribuição assinalada por parte de seus responsáveis. O Gráfico 1 mostra as porcentagens da identificação racial dos alunos do 7º ano que participaram do projeto realizado:

Gráfico 1: Identificação racial em porcentagem dos alunos do 7º ano participantes do projeto



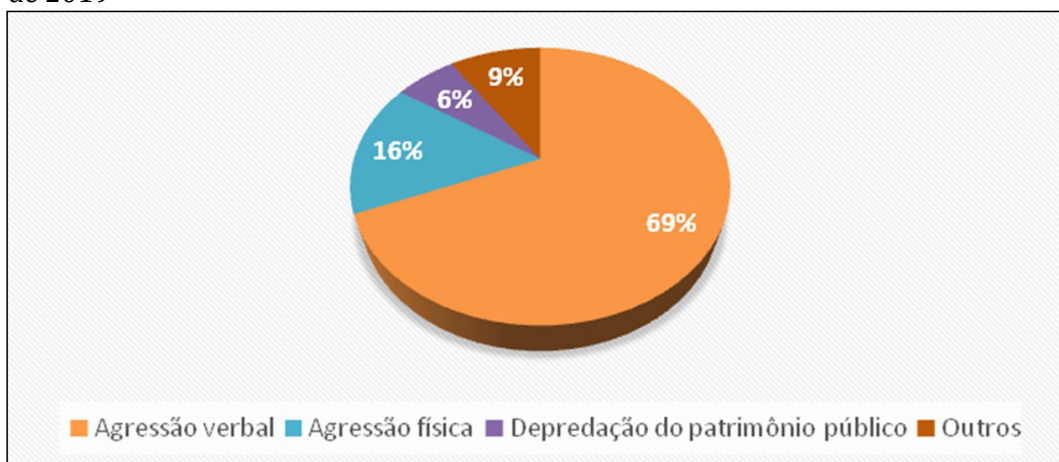
Fonte: Autoria própria, a partir da análise das heteroatribuições declaradas pelos responsáveis nas fichas de matrícula.

As cinco opções presentes na ficha seguem a diretriz do IBGE que adota, desde 1991, a classificação em cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Há, ainda, uma sexta alternativa, não declarado, advinda dos responsáveis que não preencheram completamente a ficha de inscrição de matrícula ou se negaram a oferecer uma identificação racial de seus tutelados. Pelo Gráfico 1, pode-se depreender que 54% (dezessete alunos) foram declarados brancos. Em segundo lugar, estão os considerados pardos, com 23% (sete alunos); em terceiro, os pretos, com 13% (quatro alunos); em quarto, os amarelos, com 7% (dois alunos). Um aluno não teve sua identificação racial declarada (3%). Nenhum dos responsáveis afirmou que seu tutelado possuía identificação racial indígena.

Sobre as ocorrências, o registro é feito diariamente quando algum aluno, professor ou

funcionário infringe as normas do regime escolar. Esse regime foi reformulado em 2014 pelo Conselho Escolar, aprovado em Assembleia Geral, com pais, alunos, professores e comunidade externa no mesmo ano e encontra-se em vigor até o presente momento. Três são as principais infrações anotadas no livro: (a) agressão verbal (xingamentos, calúnias, injúrias, desacato ao funcionário público e afins); (b) agressão física (ato em que um indivíduo prejudica ou lesiona outro, de maneira intencional, com maior ou menor violência); e (c) depredação do patrimônio público (riscar carteiras, cadeiras, paredes etc.; quebrar vidraças; destruir intencionalmente qualquer material de uso comum). As demais ocorrências possuem menor frequência, como, por exemplo, atraso na entrada, cabular aula, não fazer os exercícios e as tarefas solicitadas pelo docente, dentre outras. O Gráfico 2 indica os dados coletados desses registros:

Gráfico 2: Ocorrências na turma de 7º ano da escola selecionada durante o 1º semestre de 2019



Fonte: Autoria própria, a partir da análise do livro de ocorrências da unidade escolar.

Resultados e discussão

No segundo semestre de 2019, os alunos criaram seus games com a utilização de temas curriculares, por meio da plataforma *FazGame*. Antes da execução da intervenção pedagógica, por meio dessa ferramenta, a turma do 7º ano havia registrado 32 ocorrências envolvendo os três tipos de infração. Isso representa uma média de 5,3 ocorrências por mês. Pelo Gráfico 2, podemos notar que a maioria das ocorrências são de agressão verbal, com 69% (22 ocorrências). Em segundo lugar, vem a agressão física, com 16% (cinco ocorrências). A depredação do patrimônio público ficou com 13% (quatro ocorrências) e as demais com 9% (três ocorrências). Esses dados apontam que a maior dificuldade dos alunos está no modo de se relacionar oralmente com seus colegas, indicada pelo número massivo de agressões verbais.

Observando esses índices e coletando relatos dos professores e da equipe gestora, formulamos um projeto de intervenção pedagógica. Antes de aplicá-lo, promovemos uma etapa de observação participante em que foram consideradas as relações entre os alunos, entre os alunos e os professores e entre os alunos e a equipe gestora. Ao todo, a observação durou 30 horas. A partir das anotações diárias dos proponentes do projeto, pudemos verificar os principais pontos de dificuldade dos relacionamentos interpessoais daquela unidade social:

- comunicação violenta, com o uso frequente de termos pejorativos e palavras de baixo calão, principalmente entre os alunos;
- desrespeito à distância física mínima entre os corpos, pois, em geral, os alunos ficavam se tocando, empurrando um ao outro, o que resultava em pequenos e médios atos de agressão, nem sempre registrados pelos professores e pela equipe gestora;
- danos ao patrimônio público, principalmente a carteiras, cadeiras e paredes da sala de aula e do refeitório.

Esses três pontos, a nosso ver, estimulavam as ocorrências naquele ambiente. Por isso, para modificar ou, pelo menos, amenizar essas dificuldades, propusemos à professora de Língua Portuguesa e ao POIE uma observação conjunta a fim de apurar os xingamentos, as calúnias e as injúrias mais frequentes entre os alunos e o campo semântico que sustentava essa comunicação violenta dos discentes. Verificamos que os principais estímulos aos atos de agressão verbal advinham das diferenças étnico-raciais, porque, como se observa no Gráfico 1, não há uma homogeneidade racial na sala, atribuída pelos responsáveis desde a matrícula de seus tutelados, e que estava sendo percebida pelo próprio alunado.

Como os alunos se reconheciam diferentes, eles tinham de lidar emocional e intelectualmente com essas diferenças. Ademais, como não houvera, até então, a atenção educacional de forma sistemática por parte da comunidade escolar a essas diferenças étnico-raciais, os alunos não conseguiam expressar as razões que os induziam à agressão verbal e física, nem os motivos que os levavam a apreciar alguns colegas e depreciar outros. Aportadas essas considerações, os proponentes, a professora de Língua Portuguesa e o POIE se reuniram e, conjuntamente, realizaram o projeto descrito a seguir.

Foi escolhida a disciplina de Língua Portuguesa e suas literaturas pelo fato de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), o *Currículo da Cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018b) preveem a inclusão das tecnologias nas escolas a partir do ensino-aprendizagem de língua materna. Além disso, os alunos têm cinco aulas de cinquenta minutos por semana de Língua Portuguesa, totalizando 4 horas e 10 minutos de interação semanal.

Dentre os temas possíveis, escolhemos a temática transdisciplinar do combate ao racismo, que atende a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 13.663/2018. Priorizamos o ensino de relações étnico-raciais e também de História e

Cultura Afro-brasileira. Para isso, escolhemos a figura histórica de Zumbi dos Palmares (1655-1695) como protagonista para os enredos dos jogos a serem criados pelo alunado. Optamos por essa figura não só pela sua trajetória de resistência à escravidão na História do Brasil, mas também por sua simbologia no movimento negro que, na década de 1990, impulsionou as políticas públicas educacionais, como explica Dias (2004, p. 8):

[...] o processo de discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e no caso em análise a questão de raça nas LDBS tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, 1988, e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, 1995. O movimento social negro vive intensamente o Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorre no Brasil inteiro. E em São Paulo e no Rio em particular, eventos, publicações de pesquisa, matérias de jornais sobre a situação da população negra no Brasil, dentre os temas a Educação recebe uma atenção especial. Em 1995, são comemorados pelo movimento social negro os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, também, neste momento deflagra-se um intenso e mais elaborado processo de discussões sobre a população negra. Muitas universidades, inclusive a USP, produzem documentos com proposições sobre políticas antirracistas, as chamadas Ações Afirmativas com ênfase na educação. Culminando na *Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida*, cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento reivindicatório que foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

Compreendendo essa proposta pedagógica, o projeto foi composto por três partes de 20 horas, totalizando 60 horas. A primeira parte consistiu em expor aos alunos vídeos e narrativas curtas sobre a história do Quilombo dos Palmares. Em seguida, foram reproduzidas cenas do filme *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund, do ano de 2002. Depois dessa contextualização histórica e sensibilização, houve uma roda de conversa, na qual os alunos trocaram experiências sobre o tema do racismo.

Na segunda parte, foi realizada a oficina de

produção textual. Os alunos foram organizados em duplas, agrupando-se um aluno de alto rendimento (notas acima de 7,0 pontos) e um aluno de médio (notas entre 6,9 a 5,0 pontos) ou baixo rendimento (notas inferiores a 5,0 pontos). Nomeamos essa segmentação em pequenos grupos de duplas produtivas, porque os alunos de alto rendimento poderiam incentivar os colegas de baixo ou médio rendimento e, assim, motivar a maior socialização na sala de aula. Os alunos que tinham pouca afinidade entre si passaram a dialogar, a ter maior interação, construindo diálogos menos violentos e praticando o respeito mútuo.

Cada dupla ficou responsável por produzir uma história, na qual o protagonista seria Zumbi dos Palmares. A narrativa deveria ter diálogos curtos, podendo ser escrita em formato de relato histórico ou ser situada na contemporaneidade. O texto deveria ter no mínimo vinte linhas e no máximo quarenta.

A terceira parte foi dividida em dois momentos, com dez horas cada um. No primeiro momento, os proponentes do projeto fizeram palestras sobre a plataforma *FazGame*. Cada dupla, na mesma formação que trabalhou a produção textual, sentou-se em frente a um computador do laboratório da unidade escolar, auxiliada pelo POIE. Houve uma intensa interação durante a palestra – de um lado, os proponentes explicavam os comandos, as etapas, as telas e todas as possibilidades que a plataforma oferecia, e de outro, os alunos iam executando testes e pequenas tarefas para aprenderem a manusear a plataforma. Essa etapa contemplou planejamento, organização dos computadores, execução das palestras, orientação dos testes e discussão geral.

O segundo momento da terceira parte iniciou quando a professora de Língua Portuguesa ajudou as duplas a transformarem suas narrativas em roteiros de jogos. O roteiro consistia em perguntas e respostas. No jogo, quando o usuário acertava, ele progredia; quando errava, regredia. Cada dupla teve de fazer dez perguntas diferentes, com três a cinco alter-

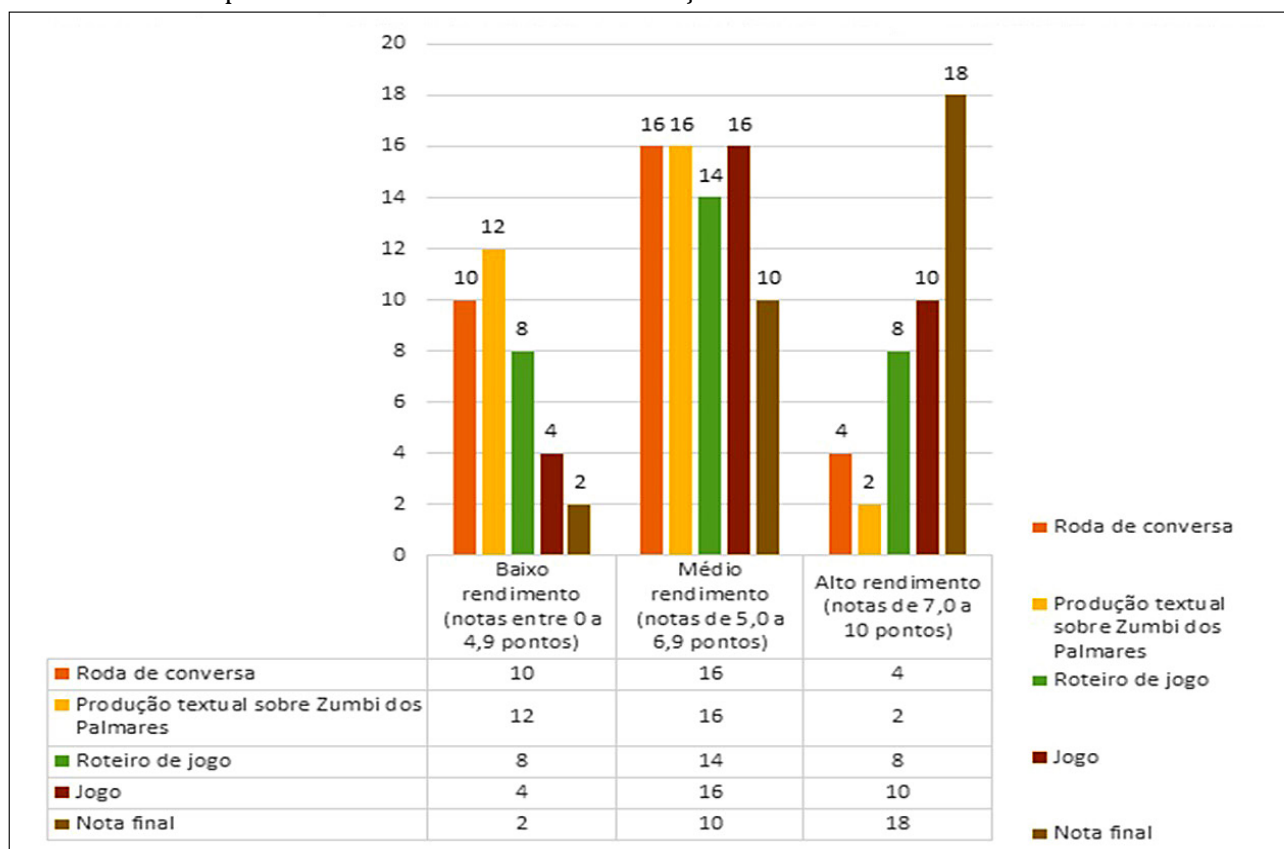
nativas. Depois, os proponentes do projeto e o POIE levaram os alunos ao laboratório para que as duplas transformassem os roteiros em jogos, utilizando a plataforma *FazGame*. Foram produzidos quinze jogos, pois cada dupla conseguiu fazer um jogo completo. Essa etapa teve planejamento, roteirização, organização dos computadores, produção dos jogos e discussão final.

Depois de executado o projeto de intervenção pedagógica, seus proponentes fizeram uma análise crítica dos impactos que os jogos trouxeram para a turma. Pelos relatos dos alunos, o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa ficou muito mais divertido e eles ressaltaram que, como tinham um objetivo, que era produzir um jogo digital, ficaram muito mais motivados para redigir as produções textuais. Além disso, os discentes afirmaram que, inicialmente, ficaram surpresos e apreensivos com a separação em duplas produtivas, mas que, depois das primeiras interações, eles já se enturmaram e fizeram novas amizades com

colegas com os quais não tinham muito contato.

A partir dos relatos dos professores, foi observado que os alunos tornaram-se mais interessados nas aulas. As produções textuais iniciais tiveram menos notas altas do que os roteiros, porém as avaliações dos alunos melhoraram progressivamente. Foram consideradas quatro avaliações formativas ao longo do projeto, as quais compuseram as notas finais da professora de Língua Portuguesa, em parceria com o POIE. Os critérios analisados em cada avaliação foram os seguintes: (i) linguagem oral e expressão vocabular adequada à situação conversacional, a partir da roda de conversa; (ii) coesão, coerência e ortografia na produção escrita sobre Zumbi dos Palmares; (iii) criatividade, coesão, coerência e ortografia na roteirização das produções textuais; (iv) criatividade, nível de dificuldade das etapas, sequência da narrativa, coerência com o roteiro e manuseio técnico da plataforma – todos pontos avaliados durante a produção do jogo. Podemos acompanhar o desempenho dos alunos no Gráfico 3:

Gráfico 3: Desempenho dos alunos do 7º ano nas avaliações formativas realizadas



Fonte: Própria autoria, com os dados fornecidos pela professora de Língua Portuguesa.

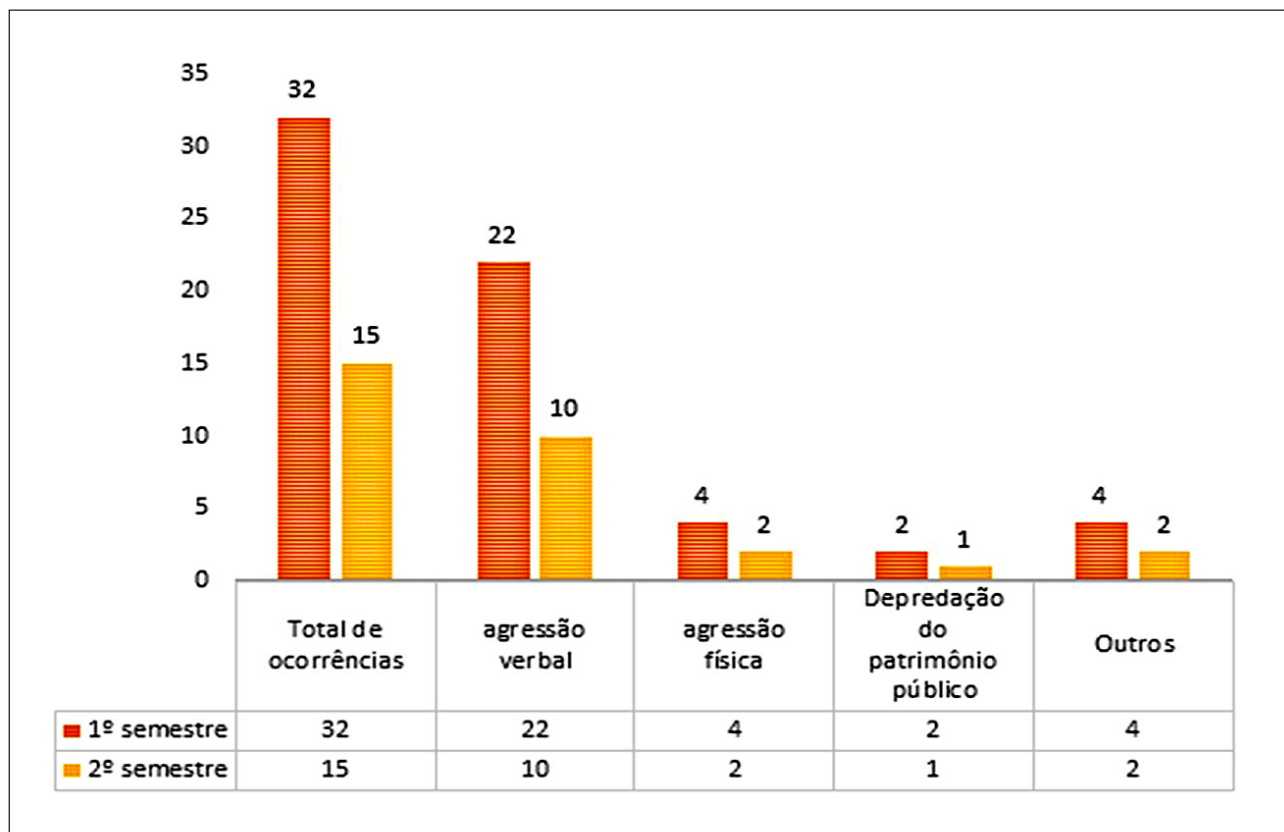
A partir do Gráfico 3, podemos apreender que a maioria do alunado concentrou suas notas no médio desempenho (de 5,0 a 6,9 pontos). O aumento no alto desempenho (notas de 7,0 a 10 pontos) ocorreu com as atividades da roteirização e da produção dos jogos. A roda de conversa, por sua vez, teve o menor índice de alto rendimento: somente dois alunos alcançaram excelente desempenho. O maior índice de baixo rendimento concentrou-se na produção textual inicial, na qual doze alunos ficaram com notas entre 0 e 4,9 pontos. De forma geral, as duas últimas atividades – aquelas relacionadas aos jogos – alavancaram o aproveitamento dos alunos e, com isso, suas notas finais ficaram concentradas entre o médio e o alto desempenho. Somente uma das duplas produtivas obteve nota inferior a 5,0.

Esses são resultados bastante satisfatórios,

demonstrando que os jogos não só motivaram os alunos como também fizeram com que suas notas aumentassem. Se compararmos as duas primeiras atividades com as duas últimas – uma vez que as primeiras não têm a presença dos jogos digitais e as duas outras têm –, verificaremos que os índices de médio e alto desempenho são superiores. Isso indica que os jogos fazem a diferença na construção do conhecimento escolar.

O bom aproveitamento dos alunos não se refletiu apenas nas notas do terceiro bimestre, mas também em outros aspectos da convivência escolar durante o ano. Como os professores continuaram a incentivar o diálogo e o debate sobre as relações étnico-raciais, a cultura de paz refratou-se nos índices das ocorrências, que diminuíram consideravelmente, conforme indicado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Número de ocorrências no 7º ano da escola selecionada: cotejo entre o 1º e o 2º semestre de 2018



Fonte: Própria autoria, a partir da análise do livro de ocorrências da escola selecionada.

Segundo o Gráfico 4, no primeiro semestre foram registradas 32 ocorrências no 7º ano; no segundo semestre, apenas 15. Isso cor-

responde a uma queda de 53,1%. A agressão verbal é a que teve o maior decréscimo, saindo de 22 ocorrências para dez, equivalendo a

54,5% de diminuição. A agressão física caiu pela metade – de quatro ocorrências passou a duas. Só houve uma ocorrência de depredação do patrimônio público no segundo semestre e mais duas outras relacionadas ao atraso no momento da entrada.

Esses dados demonstram que o projeto de intervenção pedagógica teve aderência à cultura escolar da unidade social em que foi executado, promovendo o respeito mútuo e a comunicação não violenta, ocasionada também pelo acesso à informação e à formação que os proponentes possibilitaram à unidade social examinada. Como a pesquisadora Fichmann (2001) explica, não há situação inevitável quando se promove um espírito cooperativo. É possível rever atitudes, práticas e ações anteriormente concebidas como inevitáveis, tais como agressões verbais e físicas, quando se promove a cultura de paz, a qual, como salienta a estudiosa, desvela a ordem dita natural arraigada pelas tradições e/ou interesses deformantes:

A reversão do sentido de inevitabilidade significa que as pessoas possam compreender que a dificuldade na alteração de certa situação dolorosa vigente não implica em que a mesma integre a ordem 'natural' das coisas, sendo por isso inevitável, mas que essa dificuldade talvez diga respeito a outras tantas, como tradições arraigadas ou interesses, que não a melhoria da qualidade da vida humana. Nesses processos pelos quais se desenvolve a capacidade de identificação da opressão e da injustiça, e de solapamento do sentido de inevitabilidade, a informação desempenha um papel crucial, assim como o debate aberto e esclarecido [...] (FISCHMANN, 2001, p. 69).

Para difundir essa cultura entre todos os membros da comunidade da unidade escolar, na última etapa, os proponentes voltaram à escola para conversar com a equipe gestora e todos os professores da unidade. Esses dados foram apresentados e houve uma discussão a fim de propor metas para os próximos anos. Com isso, a unidade escolar se comprometeu a:

- i. implementar e incentivar a cultura de paz e as relações étnico-raciais por meio

dos jogos digitais em outras disciplinas;

- ii. promover a interdisciplinaridade com os professores, em especial com o POIE e os demais docentes;
- iii. renovar as parcerias externas com pesquisadores da Educação, na inter-relação escola/universidade;
- iv. incentivar propostas pedagógicas que abordem temas transdisciplinares (Educação para o Trânsito; Estatuto do Idoso; Alimentação Saudável, dentre outros) a partir de plataformas digitais, como a do *FazGame*.

As dificuldades encontradas inicialmente ocorreram porque não havia uma sistematização implementada para abordar os temas das relações étnico-raciais e da cultura de paz na unidade escolar. Por isso, o projeto teve de criar uma prática docente adequada aos dois temas transdisciplinares, sem destituir as competências próprias da disciplina de Língua Portuguesa e de Informática Educativa. Esses obstáculos foram sendo superados paulatinamente e, como pudemos demonstrar pelos dados compilados, houve adesão da unidade social estudada aos propósitos do projeto.

Nesse processo, os jogos digitais explicitaram seu potencial na área da Educação. Tanto no momento de produção, quanto no de aprendizagem da ferramenta *FazGame*, os alunos estiveram motivados, atentos e concentrados. São características que os seus professores dizem faltar em muitas aulas. Além disso, as notas finais e as avaliações formativas indicaram que o desempenho foi satisfatório, contrariando, assim, a afirmação de que os jogos são só diversão. Como vimos, jogos também são promotores do ensino e da aprendizagem – ou melhor, catalisadores desses processos.

Considerações finais

O projeto executado na escola selecionada corroborou as ponderações de Young (2014) sobre a importância de se problematizar a noção de currículo. Adicionalmente, o projeto

ajudou a responder à pergunta da epígrafe: o que mais um aluno deve saber ao sair da escola é ser promotor da cultura de paz. A proposta de Sacristán (2017), por sua vez, auxilia a refletir sobre a necessidade de o currículo escolar estar aberto às demandas do contemporâneo. Dentro dessas pendências, estão inseridas as relações étnico-raciais e a própria cultura de paz.

Partindo desses dois temas transdisciplinares, este artigo contribuiu para entender como o currículo escolar pode se servir dos jogos digitais educativos. Descreveu como o projeto foi executado em uma escola pública de São Paulo-SP, ressaltando cada etapa e momento, o que permite que ele seja replicado em outras unidades escolares, bem como sirva de modelo para propostas similares. Com isso, conseguiu-se responder à pergunta que fomentou este estudo: como os jogos educativos podem auxiliar a integrar novos temas nos currículos escolares, especificamente as questões sobre as relações étnico-raciais e a cultura de paz. Dessa forma, ressaltamos que os jogos educativos podem integrar os saberes que estão fragmentados nas diversas disciplinas escolares, tornando os novos temas parte dos conteúdos já consolidados.

Os resultados satisfatórios do projeto comprovam que os jogos podem ser integradores e integrados aos currículos escolares. Ainda, o ensino de Língua Portuguesa foi favorecido pelas práticas pedagógicas diferenciadas que orientam, apoiam e promovem o acesso do alunado às tecnologias digitais. Isso foi constatado pois os jogos digitais, dentro do projeto executado, não foram apreendidos como parte secundária dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao contrário, eles serviram como estímulo para que os alunos escrevessem suas narrativas; noutra etapa, de mote para que transformassem essas produções textuais em roteiros e, por fim, como meio para aprenderem os valores de convivência, respeito mútuo, cultura de paz, dentre outros valores.

A equipe gestora e os dois professores (professora de Língua Portuguesa e o POIE) da escola pública paulistana selecionada criaram

todas as condições favoráveis para a execução dos trabalhos. A ferramenta digital *FazGame* utilizada foi de fácil manuseio pelos alunos e pelo professorado. Todos esses fatores contribuíram para o sucesso do projeto. Assim, se este for replicado, sugerimos que seja feita uma análise preliminar das condições físicas da escola (como, por exemplo, laboratório de informática, computadores atualizados, acesso à internet etc.) e também das características do professorado, do alunado e da equipe gestora, bem como da legislação vigente.

As limitações desta pesquisa refletem o fato de que o objeto dos jogos foi aplicado em um *lócus* escolar específico. Nesse sentido, os resultados trazidos à luz não podem ser generalizados, mas são indícios bastante satisfatórios da melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem e integração de jogos educativos. Com isso, em tom mais analítico e crítico da pesquisa realizada, recomendamos que outros estudos sejam feitos em um escopo maior de estudantes e unidades educacionais para que se comprove – ou não – a melhoria manifestada neste artigo.

De forma geral, este trabalho destaca que os jogos digitais educativos são uma ferramenta pedagógica viável e necessária. Com eles, é possível atender às novas demandas, sejam elas técnicas ou sociais. Por conseguinte, na Educação do século XXI, é preciso jogar e aprender a jogar!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**. 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.663**. 14 de maio de 2018a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/>

fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 jan. 2021.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Análise da performance do jogador no game world of warcraft: um mundo de papéis. **Illuminazioni Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione**, v. 27, p. 160-196, 2014.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins. O ensino presencial e o ensino a distância na era digital: um estudo interdisciplinar. **Tecnologia Educacional**, v. 31, p. 85-104, 2016.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins. Game, história e cultura africana e afro-brasileira: plataforma Fazgame aplicada à Educação. **Tecnologia educacional**, edição especial, n. 233, p. 7-23, 2022.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR, João. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 20, p. 37-51, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à lei 10.639. **Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 38, p. 1-16, 2004. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20QUEST%C3%83O%20DE%20RA%C3%87A%20NAS%20LEIS%20EDUCACIONAIS%20-%20DA%20LDB%201961%20A%20LEI%2010639%20-%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

EGUIA-GOMEZ, José Luiz; CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth Sophia; SOLANO-ALBAJES, Luis. Os games digitais como um recurso cognitivo na aprendizagem: um estudo de caso. **Revista E-s-crita**. Belford Roxo, v. 3, n. 2, p. 120-133, 2012. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/406/pdf_234. Acesso em: 16 jan. 2021.

FAZGAME. **Tutorial**. 2018. Disponível em: <https://www.fazgame.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/pdf/paideia/v11n20/08.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Diretoria de Estudos Sociais. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ian Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 17-26.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPEd, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 232 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de

formação de professores e avaliação do aluno.
Revista e-Curriculum (PUCSP), São Paulo, v. 14,
p. 864-897, 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e
por que é importante. Tradução de Leda Beck.
Cadernos de pesquisa. São Paulo, v. 44, n. 151, p.

190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Recebido em: 07/04/2022
Aprovado em: 03/02/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
72	CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande) Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	31/05/2023	01/10/2023
73	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia) Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)	31/08/2023	01/01/2024

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
72	<p style="text-align: center;">BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES</p> <p style="text-align: center;">Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande)</p> <p style="text-align: center;">Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)</p>	05/31/2023	10/01/2023
73	<p style="text-align: center;">INTERNACIONALIZATION AND EDUCATION</p> <p style="text-align: center;">Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p style="text-align: center;">Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)</p>	08/31/2023	01/01/2024

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
72	CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal do Rio Grande) Viviane Castro Camozzato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	31/05/2023	01/10/2023
73	INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia) Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)	31/08/2023	01/01/2024

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Lívია Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo, Abstract and Resúmen: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Articles must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

Reviews can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>