

PPG Educação

PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos



UNISINOS

Capa criada por Quenani Leal a partir de imagem gratuita para uso comercial (atribuição não requerida). Contato: quenani@gmail.com

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA

**PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA**

São Leopoldo

2020

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA

**PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2020

B151p Bahia, Sabine Borges de Mello Hetti.
Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada / Sabine Borges de Mello Hetti Bahia. – 2020.
203 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Educação. 2. Professores de ensino fundamental – Formação. 3. Ensino fundamental – São Leopoldo (RS).
I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA

**PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (11) (03) (2020)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dora Lilia Marín-Díaz – UPN

Prof.^a Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – Unisinos

Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Unisinos (orientadora)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.
À minha mãe, por fazer-se presente em todos os momentos da minha vida.
Ao meu marido, Matheus, pela companhia na caminhada, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa mostrou-me a importância dos afetos e do trabalho coletivo em minha constituição como estudante, como docente e como iniciante na pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Elí Fabris, por estes anos de estudo compartilhados, que iniciaram no primeiro semestre da graduação. Sou muito grata pelas oportunidades de estudo e de aprendizagem que tive, pois essas experiências foram transformadoras e me mostraram a potência da relação professora/aluna, indo além de uma professora “heroína”; sua docência mudou minha forma de ver minha profissão e a pesquisa. Obrigada por confiar no meu trabalho e sempre me incentivar a fazer o melhor possível. São sete anos de uma relação de muita cumplicidade e carinho. Posso dizer que nossa orientação começou em 2013 e construiu muitas outras relações.

À banca examinadora, professoras Dora e Maria Cláudia, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições que, com certeza, qualificaram este trabalho.

Ao grupo de orientação, representado pelas(os) colegas(os) Albanisa Gomes, Ana Sebastiana Ribeiro, Antônia Neves, Claudia Cerutti, Daiane Boff, Emanuela Galvão, Luis Pedro Hillesheim, Michelle Ribeiro, Samantha de Lima, Rayssa Neves, Sandra de Oliveira, Victor Hugo Almeida e Viviane Weschenfelder, agradeço pelos momentos de orientação compartilhados e pelas amizades que construímos nestes momentos.

À Antônia, por ter me acompanhado mesmo à distância, pelas experiências que vivenciamos juntas e pela cumplicidade acadêmica que dividimos nestes anos, sou muito grata pela paciência de orientar-me quando as palavras me faltavam e por encorajar-me a acreditar no meu trabalho; à Daiane, pela generosidade e pela leitura sempre atenta, criteriosa e competente; à Samantha, pela disponibilidade de ouvir-me e de orientar-me sempre com bom humor e leveza; à Sandra, pois sua tese foi inspiração para este trabalho; e à Viviane, pela amizade fraterna e generosidade acadêmica. Vocês me fizeram entender, na concretude da vida, o que é “uma ética da partilha”.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq), coordenado de modo compartilhado pelas professoras Elí Henn Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna, a quem agradeço pelas discussões, que muito me ajudaram a pensar este trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos professores que dividiram comigo seus conhecimentos, imprescindíveis para a construção deste trabalho, por ajudarem-me a construir minha própria identidade docente. Agradeço também às secretárias do PPG, por

mostrarem-se dispostas e solícitas sempre que precisei.

Aos colegas de aula, pelas vivências e convivências acadêmicas. De modo especial, àqueles que posso chamar de amigos: Daiana Bastos, Deise Enzweiler, Jonathan Vicente e Virginia Zílio. Vocês fizeram estes anos mais alegres.

À Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/SmedSL, por permitir esta pesquisa e contribuir com ela.

Aos professores iniciantes que aceitaram colaborar com esta pesquisa, pois sua realização não seria possível sem esta disponibilidade.

Agradeço também àqueles que estiveram comigo durante todo este percurso e que foram meu suporte emocional: minha família.

À minha mãe, que sempre foi exemplo de persistência e caráter e que me incentivou a fazer o melhor em tudo que me propusesse a fazer. Obrigada por sempre estar disposta a ouvir-me quando, desde muito pequena, tive a necessidade de compartilhar meus aprendizados. Acho que já era um indício de que eu amaria aprender e ensinar.

Ao meu marido, Matheus, pelo apoio e carinho durante estes anos e por possibilitar que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Leandro e Renata, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a prosseguir.

Aos meus sobrinhos, Pedro Henrique e Louise, que entenderam minhas ausências. Quero que saibam que sempre quis mostrar que podemos chegar aonde sonhamos.

A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atizam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente. De certa maneira, esse combustível alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – que estão os outros fazendo de nós? Que estamos nós fazendo de nós mesmos?

(VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.163).

RESUMO

Esta dissertação apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). O trabalho procura responder o seguinte questionamento: como se constitui a docência dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de São Leopoldo (RS)? Na articulação dos estudos sobre formação de professores, estudos foucaultianos e estudos sobre a docência contemporânea, a partir de uma perspectiva não metafísica, buscou-se compreender a inserção na carreira docente dos professores iniciantes. Os materiais analisados foram selecionados a partir de questionários on-line (*Google Forms*) enviados a todos os professores iniciantes que estão em estágio probatório. Posteriormente, foi enviado um segundo questionário, com questões específicas para professores iniciantes que atuam nos AIEF, em articulação com documentos oficiais (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2015-2019) e reportagens da revista *Nova Escola* (2010-2019). As análises, realizadas por meio do conceito de “matriz de experiência” e alicerçadas em três eixos – poder, saber e ética –, permitiram problematizar algumas formas de ser docente específicas do início da carreira focadas nos processos de aprendizagem dos alunos, a partir de ressignificações do conceito de linguagem da aprendizagem, e mostrar possibilidades para pensar a constituição de uma *docência engajada*, constituída por: saberes da experiência, saberes escolares, saberes sobre a docência, saberes pedagógicos, saberes psicológicos, planejamento flexível a partir das necessidades, aprendizagem ao longo da vida, responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica, características da docência virtuosa, entendimento dicotomizado de teoria-prática, relação hierarquizada entre professores iniciantes e experientes, e valorização do trabalho coletivo. A docência engajada vivida por esses professores iniciantes, produzida na mesma racionalidade neoliberal contemporânea, mostra que é possível rupturas e outros modos de ser e exercer a docência, quando se configura um *ethos* formativo nas escolas e na rede de ensino, às quais essas escolas pertencem. Em síntese, é possível concluir que olhar para os três eixos da matriz de experiência possibilita não somente a análise dos processos formativos, mas também a proposição de práticas formativas para a formação inicial, a formação continuada e o exercício da docência nas escolas.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Docência. Formação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis analyzes the processes involved in the constitution of the teaching practice of beginning teachers that work in the Early Grades of Elementary School. It tries to answer the following question: How has the teaching practice of beginning teachers that work in the Early Grades of Elementary School been constituted in public schools in the city of São Leopoldo (RS)? Through the articulation of studies on teacher education, Foucauldian studies and studies on contemporary teaching, from a non-metaphysic perspective, it attempts to understand the insertion of beginning teachers in the teaching profession. The analyzed materials were chosen from on-line questionnaires (Google Forms) sent to all the beginning teachers undergoing a professional internship. Later, a second questionnaire was sent to beginning teachers working in the Early Grades of Elementary School, in articulation with official documents (National Common Basis for Early and Continuing Education of Basic Education Teachers, 2015-2019), and reports from *Nova Escola* magazine (2020-2019). The analyses, carried out with the use of the concept of “matrix of experience” and grounded on three axes – power, knowledge, and ethics –, allowed us to problematize some specific ways of being a teacher at the beginning of the career focused on the students' learning processes, starting from reinterpretations of the concept of learning language, and show possibilities for thinking about the constitution of an "engaged teaching", consisting of: knowledge of experience, school knowledge, knowledge about teaching, pedagogical knowledge, psychological knowledge, flexible planning based on needs, lifelong learning, pedagogical responsibility, pedagogical intentionality, characteristics of virtuous teaching, dichotomized understanding of theory and practice, a hierarchical relationship between beginning and experienced teachers, and valorization of collective work. The engaged teaching experienced by these beginning teachers, produced in the same contemporary neoliberal rationality, shows that ruptures and other ways of being and exercising teaching are possible, when a formative ethos is configured in schools and in the education network, to which these schools belong. In summary, it is possible to conclude that looking at the three axes of the experience matrix allows not only the analysis of training processes, but also the proposition of training practices for initial teacher education, continuing training and teaching in schools.

Keywords: Beginning Teacher. Teaching. Education. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guia do Professor Iniciante.....	22
Figura 2 - Questionário para pesquisa com professores iniciantes.....	49
Figura 3 - Questionário para pesquisa com professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	55
Figura 4 - Mapa demonstrativo da localização da cidade de São Leopoldo no Vale do Rio dos Sinos	57
Figura 5 - Trecho do Edital N° 01/2016 V9 para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Figura 6 - O que é a BNCC no Ensino Fundamental?.....	62
Figura 7 - Esquema da matriz de experiência.....	73
Figura 8 - Reportagem “14 coisas que ninguém te conta ao assumir uma sala de aula”	76
Figura 9 - Reportagem “A formação profissional e pessoal”	85
Figura 10 - “Aprenda com seu colega”	102
Figura 11 - Esquema da BNC da Formação de professores da Educação Básica	106
Figura 12 - Reportagem “Foco na aprendizagem”	115
Figura 13 - Matriz de experiência da docência engajada do professor iniciante (AIEF)	141
Figura 14 - Esquema da docência engajada: a docência dos professores iniciantes como matriz de experiência (AIEF).....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo dos trabalhos por repositório 2018/1.....	27
Gráfico 2 - Percentual de trabalhos encontrados por descritor 2018/1.....	28
Gráfico 3 - Percentual dos trabalhos selecionados 2018/1	28
Gráfico 4 – Quantitativo de trabalhos selecionados por grupo 2018/1	29
Gráfico 5 - Questionário para professores iniciantes.....	50
Gráfico 6 - Docentes por sexo que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (961 docentes neste perfil)	52
Gráfico 7 - Docentes por sexo que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes).....	52
Gráfico 8 - Docentes por idade que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes).....	53
Gráfico 9 - Formação inicial dos docentes que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)	53
Gráfico 10 - Formação inicial dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (961 docentes neste perfil).....	54
Gráfico 11 - Questionário para professores iniciantes.....	56
Gráfico 12 - Docentes por etapa de ensino no Município de São Leopoldo (RS)	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características de professores iniciantes e experientes	23
Quadro 2 – “Dicas” trazidas pela revista.....	23
Quadro 3 - Referências das pesquisas e conceitos sobre professores iniciantes: o que as pesquisas destacam?	34
Quadro 4 - As políticas e programas de inserção profissional pelo mundo	37
Quadro 5 - Perfil dos professores iniciantes que participaram da pesquisa e que atuam nos AIEF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes).....	51
Quadro 6 - Formação inicial dos professores iniciantes que participaram da pesquisa e que atuam nos AIEF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)	54
Quadro 7 - Mensagem enviada pelo WhatsApp para os professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	56
Quadro 8 - Ideb das escolas em que atuam os professores iniciantes que participaram desta pesquisa, na cidade de São Leopoldo, no Vale do Rio dos Sinos	59
Quadro 9 - Materiais da pesquisa	68
Quadro 10 - Sobre os começos e surpresas do início da carreira	76
Quadro 11 - Primeiro dia na escola	78
Quadro 12 - Desafios do professor iniciante: choque de realidade na inserção nos AIEF.....	79
Quadro 13 - Professor iniciante nos AIEF: relação com os alunos	82
Quadro 14 - Professores iniciantes nos AIEF: relação com os alunos e conteúdos do 5º ano.	83
Quadro 15 - Críticas à formação inicial.....	85
Quadro 16 - Curso de Pedagogia no Brasil	86
Quadro 17 - Curso de Pedagogia no Brasil	86
Quadro 18 - Lacunas da formação inicial.....	87
Quadro 19 - Desafios do professor iniciante – relação com colegas e a escola	96
Quadro 20 - Possibilidades do professor iniciante: aprender com o coletivo	98
Quadro 21 - Professor iniciante nos AIEF: as potencialidades do tempo para planejamento previsto em carga horária	99
Quadro 22 – Aprendizado coletivo.....	102
Quadro 23 - Professor iniciante nos AIEF: Formação continuada.....	103
Quadro 24 - Professor iniciante nos AIEF: (Re)significar a linguagem da aprendizagem e seus sentidos	111
Quadro 25 – Discurso focado na aprendizagem.....	115

Quadro 26 - Ser/estar professor iniciante nos AIEF: aprendizagem ao longo da vida.....	118
Quadro 27 - Professor iniciante nos AIEF: o planejamento diversificado a partir de necessidades, vivências, interesses e adaptações.....	124
Quadro 28 – Sobre o planejamento	126
Quadro 29 - Reportagem “O planejamento deve ser flexível”	126
Quadro 30 - Reportagem “A escola que ensina a todos”	127
Quadro 31 – Flexibilização.....	127
Quadro 32 - Professor iniciante nos AIEF: modos de ser docente (responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica e características da docência virtuosa).....	131
Quadro 33 - Responsabilidade pedagógica e social	133
Quadro 34 - Ensinar como sentido da docência	134
Quadro 35 - Intencionalidade Pedagógica.....	135
Quadro 36 - Responsabilidade pedagógica	140
Quadro 37 - Aprender com as práticas pedagógicas	147

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E.M.E.F	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PFOM	Programa de Formação On-line de Mentores
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNIBIC/UNISINOS	Programa de Iniciação Científica da Unisinos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 PESQUISADORA INICIANTE: PRIMEIROS PASSOS DA/NA PESQUISA.....	17
2 O PROFESSOR INICIANTE EM QUESTÃO	22
2.1 Professor iniciante: o recém-chegado na escola.....	26
2.1.1 Professor iniciante e as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil	27
2.1.1.1 Professor iniciante e as pesquisas em âmbito nacional e internacional.....	33
3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ESCOLHAS ÉTICAS, POLÍTICAS E AFETIVAS.....	43
3.1 Produção de dados: “caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar”	45
3.2 O município de São Leopoldo (RS): um espaço para a pesquisa.....	57
3.3 Ferramentas teórico-metodológicas: “tornar difíceis os gestos fáceis demais”	62
3.4 A constituição do corpus da pesquisa: deslocando o olhar	68
4 COMO A MAIORIA DOS COMEÇOS: “SOBRE OS LIMITES E IMPASSES ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES”	75
4.1 “O giz na mão e um áspero ‘boa sorte!’”	78
4.2 “Existe uma lacuna [na formação inicial] em relação às práticas diárias”	84
4.3 “‘Se’ tivesse dúvida, eu que procurasse alguém para me auxiliar”	95
4.4 “A docência não se faz sozinha. é preciso parceria e uma rede”.....	103
5 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE: “NOSSO COMPROMISSO PRINCIPAL É COM A APRENDIZAGEM”	110
5.1 Planejamento nos AIEF: “eles é que dão o <i>feedback</i> ”.....	123
5.2 Modos de ser docente nos AIEF: pertencimento e responsabilidade pedagógica.....	130
6 A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA.....	143
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - 1º QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ECLARECIDO (TCLE)	170
APÊNDICE B - 1º 2º QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS PARA PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINOS FUNDAMENTAL.....	177
APÊNDICE C - QUADROS ANALÍTICOS COMPLETOS	179

1 PESQUISADORA INICIANTE: PRIMEIROS PASSOS DA/NA PESQUISA

Para começar, *é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento*. Até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo. [...] Para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos. (DAL'IGNA, 2012, p. 196, grifos meus).

Existem várias formas de iniciar uma pesquisa. Escolho começar utilizando a analogia dos *passos*¹, que diz muito de meu processo de pesquisadora iniciante. Refiro-me às relações entre o aprender a caminhar e o aprender a fazer pesquisa, não com o intuito de fazer uma simples comparação, mas de pensar que esses processos implicam uma entrega e um desejo de deslocar-se e de não permanecer em um mesmo lugar. Segundo a autora, um bom jeito de começar seria seguir os passos de pessoas mais experientes. É a partir deste entendimento de pesquisa que tenho me constituído como pesquisadora – não para produzir igual, mas para criar meus próprios passos.

Os percursos que me fizeram chegar até aqui e meu interesse na temática do professor² iniciante advêm dos estudos que realizei durante a graduação em Pedagogia. Primeiro, por minha inserção como professora em espaços não escolares³ e, posteriormente, no contexto escolar da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), como pibidiana⁴. Depois, atuei como bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC/UNISINOS e PIBIC/CNPq)⁵ e, por fim, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso (TCC) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em que analisei os processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante (PI)⁶, a partir da experiência em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao Pibid, primeiro

¹ Busquei inspiração no artigo de Maria Cláudia Dal'Igna, intitulado “Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico”, decorrente de sua tese de doutorado e publicado no livro *Metodologias pós-críticas em educação*. (MEYER; PARAÍSO, 2012).

² Embora considere que a linguagem não é neutra e saiba das implicações teóricas e políticas do uso da grafia o(s)/a(s), opto por não a adotar aqui, a fim de conferir maior fluência ao texto. Assim como outros pesquisadores, faço uso dos termos *estudantes* e *professores* para referir-me, respectivamente, a professores e professoras, e a alunos e alunas. A distinção será mantida quando for relevante para a discussão realizada, posição assumida também por Dal'Igna (2011).

³ Atuo como professora voluntária em um projeto social na cidade de São Leopoldo.

⁴ Nome que identifica os bolsistas do Pibid.

⁵ Fui bolsista de Iniciação Científica entre os anos de 2013 e 2017.

⁶ Nesta pesquisa optei por nomear os professores que iniciam na carreira de “professores iniciantes,” essa escolha se deu pelo referencial escolhido e pelos estudos realizados neste tema. Estes professores também são nomeados como professores ingressantes, professores estreatantes, professores novatos, professores em início de carreira, professores em estágio probatório etc. Para evitar a repetição das palavras “professor iniciante” utilizarei, quando possível, a sigla “PI” para designá-los.

programa brasileiro de iniciação à docência. Nessa pesquisa, busquei compreender a inserção na carreira docente dos professores iniciantes que foram pibidianos de 2010 a 2015 e as implicações de sua passagem pela iniciação à docência. Ao analisar os resultados dessa pesquisa, fui instigada a continuar pesquisando sobre o professor iniciante, mas agora de forma mais abrangente, não somente com os egressos do Pibid/Unisinos, ampliando para toda a Rede Municipal de São Leopoldo (RS).

Este estudo que me propus a desenvolver no mestrado em Educação insere-se na temática da docência contemporânea e busca investigar e analisar a *constituição da docência do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)*. Entendo que essa docência contemporânea não é somente temporal, mas um modo de ser e estar no mundo. A partir da compreensão de Contemporaneidade de Agamben (2009) – “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”. (AGAMBEN, 2009, p.59) –, entendo que utilizar uma lente contemporânea significa ser capaz de olhar para o presente deste tempo e vê-lo como descontínuo, neutralizando suas luzes e percebendo suas sombras e também os pontos de escuridão. (AGAMBEN, 2009).

Compreendo a docência a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), do qual faço parte. Esse grupo de pesquisa tem várias produções sobre a docência, e talvez o ponto que o diferencia de outros entendimentos seja tomar a docência como *o exercício da ação de um professor*:

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, n.p).

Com o entendimento de que a docência pressupõe a ação de um sujeito que está na posição de professor e de sujeitos que estão na posição de alunos, mesmo que estejam nas mais diversificadas e ainda não experimentadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que em modalidades on-line, de aulas híbridas ou totalmente on-line, a função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores também definem

a docência como a ação intencional do professor:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; o currículo como o conjunto de valores. (BRASIL, 2015, p. 21, grifos meus).

Dentro da temática da docência, meu olhar esteve voltado, mais especificamente, para as demandas dos professores iniciantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental⁷. Os primeiros anos, em qualquer modalidade de ensino, têm sido chamados por alguns autores de *anos de sobrevivência*, pois é nesse momento da carreira que os professores iniciantes enfrentam inúmeras dificuldades e que muitos desistem da profissão. (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1993; GARCÍA, 2010; NONO, 2011). O termo *professor iniciante* é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente. De acordo com André (2013), não há consenso sobre o que definiria um PI.

Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os “anos de sobrevivência”, período em que o jovem tenta permanecer na profissão. Levando isso em conta, podemos dizer que o desafio do novato é se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar. (ANDRÉ, 2013, n.p).

Conforme García (2010), muitos estudos já têm problematizado a entrada desses professores na escola e corroboram a ideia do chamado *choque de realidade*. (VEENMAN, 1984). Esse conceito foi desenvolvido para referir-se à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência. Para Veenman, “[...] o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem do tipo ensaio e erro na maioria dos casos e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático”. (*apud* GARCÍA, 2010, p. 29).

A partir dos percursos que fiz e dos estudos que realizei, tenho me constituído como pesquisadora iniciante, e os resultados das pesquisas incentivam-me a continuar aprendendo a andar/pesquisar, tendo uma postura inquieta com o saber. Essas experiências não permitiram que eu permanecesse a mesma, pois “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de

⁷ Anos Iniciais do Ensino Fundamental: compreendem do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade.

que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo que deixamos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. (LARROSA; KOHAN, 2013, p. 5).

É importante salientar que não estive sozinha. Neste caminho, acompanharam-me: minha orientadora, a professora Dra. Elí Fabris; meus colegas do grupo de prática de pesquisa, o GIPEDI; e os trabalhos de Silva (2011), Oliveira (2015), Scherer (2015) e Enzweiler (2017), pois suas teses e dissertações foram inspiração para que eu construísse esta pesquisa.

Também ressalto que esta dissertação integra uma pesquisa mais abrangente, intitulada *Formação, constituição e atuação docente nas escolas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*, coordenada pela professora Dra. Elí Fabris, que está desenvolvendo um estudo mais amplo sobre os professores iniciantes, abrangendo vários níveis de atuação (Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2) em diferentes áreas de conhecimento. A seguir, apresento a estrutura desta dissertação.

Neste primeiro capítulo, *Pesquisadora iniciante: os primeiros passos da/na pesquisa*, apresento os percursos que me fizeram chegar ao problema de pesquisa desta Dissertação, mostrando a articulação com minha trajetória.

No segundo capítulo, *O professor iniciante em questão*, explicito os critérios para escolha e delimitação do tema, os objetivos, o problema de pesquisa e algumas perguntas complementares. Também apresento a revisão de literatura, trazendo pesquisas em âmbito nacional e internacional relacionadas ao tema e utilizando-as como suporte para entendê-lo, justificá-lo e problematizá-lo.

No terceiro capítulo, intitulado *Caminhos teórico-metodológicos: escolhas éticas, políticas e afetivas*, justifico a opção pelo uso do questionário enviado pelo Google Forms como instrumento principal de produção de dados e a articulação dos documentos oficiais, das reportagens da revista *Nova Escola* e da revisão de literatura para compor o *corpus* da pesquisa. Além disso, contextualizo a cidade de São Leopoldo como lócus de pesquisa e justifico a escolha dos sujeitos. Finalizo apresentando a perspectiva teórica escolhida, a matriz de experiência como ferramenta analítica, o modo como o material empírico foi organizado e analisado e os pressupostos éticos.

O Capítulo 4, intitulado *Como a maioria dos começos: “Sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades”*, constitui o primeiro capítulo analítico. Apresento os desafios e possibilidades apontados pelos professores iniciantes no *corpus* de pesquisa, produzido mediante a articulação de diferentes materiais que constituem modos de ser docente no contemporâneo, a partir de uma episteme de crise da educação.

No quinto capítulo, intitulado *Constituição da docência do professor iniciante: “Nosso compromisso principal é com a aprendizagem”*, desenvolvo a possibilidade de pensar a docência do PI ligada à linguagem da aprendizagem, mostrando uma docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) que tem se constituído por meio de discursos centrados na *aprendizagem como um processo flexível e individualizado*.

Finalizo esta dissertação no sexto capítulo, *A constituição de uma docência engajada*. Essa docência constitui-se a partir de três elementos da matriz: formas de um saber possível; as normativas de comportamento para os indivíduos; e os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis.

Estas palavras iniciais pretenderam orientar o leitor e convidá-los a seguir em frente e a conhecer os resultados da pesquisa, a forma como analisei os dados e como desenvolvi a argumentação para responder as questões da pesquisa.

2 O PROFESSOR INICIANTE EM QUESTÃO

Figura 1 - Guia do Professor Iniciante¹



Fonte: *Nova Escola* (2011).

Início este capítulo mostrando uma edição da revista *Nova Escola* que dialoga com a temática desta pesquisa ao chamar atenção para as dificuldades e possibilidades dessa fase da carreira docente. A edição 40 traz um guia para o PI com 198 respostas para as maiores dúvidas de quem vai começar a lecionar, segundo a revista. Dentre as reportagens dessa edição, destaco a intitulada “A chegada à escola”, que traz as relações entre professores iniciantes e colegas com mais tempo de docência, abordando possibilidades de os dois grupos formarem uma parceria produtiva. No quadro a seguir², organizei, de acordo com a reportagem, as características de professores iniciantes e professores experientes:

¹ Na abertura de alguns capítulos, escolhi apresentar capas de revistas e excertos relacionados ao tema da dissertação, retirados de edições da *Nova Escola* de 2010 a 2018. Faço referência a tais excertos no texto como forma de completar a problematização aqui proposta, por entender que os discursos que circulam nestas revistas de grande abrangência também compõem os modos como os professores exercem a docência. Trago-os com a intenção de visibilizar o que é dito e pensado sobre a temática em diferentes contextos (SCHERER, 2015). Destaco as pesquisas de Bujes (2001), Gerzson (2007) e Scherer (2015), que utilizam para constituir seu material empírico ou para contextualizar o tema.

² Para uma melhor organização do texto e diferenciação das citações diretas de pesquisas, optei por colocar em quadros os excertos da revista *Nova Escola*, dos documentos oficiais e, posteriormente, dos materiais analíticos da pesquisa. Também optei por destacar as principais ideias utilizando negrito dentro dos quadros e itálico no corpo do texto.

Quadro 1 - Características de professores iniciantes e experientes

Iniciante:	Experiente:
<p>Características: é motivado e tem ideias inovadoras (mas que nem sempre se revelam viáveis). Tende a questionar tudo e a sugerir mudanças já tentadas.</p> <p>O que pensa sobre os experientes: sentem-se os donos da escola e não querem mudar nada, porque acham que tudo está bom como está. São acomodados.</p> <p>O maior problema: pode deixar-se contagiar pelo desânimo da ala mais antiga. Para isso, deve pensar no que acredita ser o sentido maior da profissão e manter o foco nisso, nos alunos e na aprendizagem.</p> <p>Como pode progredir: deve contaminar-se pelo lado positivo da experiência. Conseguirá fazer isso se aproximando dos colegas mais antigos, que podem ser fontes de informação sobre a escola e os alunos, além de interlocutores na reflexão.</p>	<p>Características: demonstra autoconfiança. Tende a manter as estratégias e as metodologias que lhe parecem eficazes. Às vezes, essa resistência à mudança gera acomodação.</p> <p>O que pensa sobre os iniciantes: são os donos da verdade, sempre cheios de teoria, mas desconhecem a realidade do dia a dia de uma sala de aula de verdade.</p> <p>O maior problema: pode considerar o novato uma ameaça e criar dificuldades para ele, como isolá-lo no trabalho coletivo. Precisa ver nos jovens um caminho para informar-se sobre as recentes descobertas na área.</p> <p>Como pode progredir: espera-se que seja sacudido pelos recém-chegados e que se contagie com a vontade deles de acertar e experimentar novidades. Para isso, necessita ser chamado ao diálogo e conquistado para essa parceria, benéfica para a comunidade escolar.</p>

Fonte: *Nova Escola* (2011, grifos meus).

Embora entenda que a reportagem possa criar estereótipos e representações do que é ser PI e do que é ser professor experiente e, dessa forma, cristalizar certo jeito de ser professor para as duas fases da carreira, meu intuito, ao apresentar as reportagens, é mostrar que o tema está na ordem do discurso e demonstrar como uma revista pedagógica de grande circulação entre os professores da Educação Básica produz sentidos para a docência dos professores iniciantes e experientes. A forma binária de descrever da revista colabora para que esses sentidos se instalem na cultura escolar.

Os discursos veiculados nas reportagens possibilitaram-me fazer relações com minha pesquisa anterior, desenvolvida no trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia³.

Como essa edição se propõe a ser um guia para professores iniciantes, ela traz “dicas” para os que chegam e, em diversos momentos, evidencia a relevância do trabalho coletivo e da partilha:

Quadro 2 – “Dicas” trazidas pela revista

<p>A troca é livre e bem-vinda. Não é necessário que o novato espere os momentos de trabalho coletivo para trocar opiniões sobre práticas docentes com os demais professores da escola ou para pedir alguma ajuda específica. Aliás, esse tipo de contato não precisa ocorrer somente com a mediação da coordenação pedagógica - nem requer consulta prévia. Dois ou três colegas podem se reunir por</p>

³ Ver Bahia (2017).

conta própria para compartilhar experiências sempre que desejarem.

Fonte: *Nova Escola* (2011, grifos meus).

Essa edição completa⁴, em suas 198 reportagens, mostra que as temáticas que envolvem a formação inicial e continuada estão na ordem do discurso e têm sido tema de reportagens de revistas de grande circulação, de pesquisas nacionais e internacionais e também de programas do governo.

É possível perceber que a relação entre universidade e escola tem ganhado visibilidade, o que se pode visualizar com maior intensidade no ano de 2007, com a implementação do Pibid⁵, e, mais recentemente, com o programa de Residência Pedagógica⁶. Esses programas visam à inserção do licenciando na escola desde os primeiros anos da carreira docente para aproximar a formação inicial e continuada nas escolas.

No estudo que realizei anteriormente, intitulado *A constituição do professor iniciante: implicações da iniciação à docência*, a aproximação universidade-escola ficou evidenciada no trabalho tanto com o conceito de *ensaio* deleuziano⁷ para pensar a iniciação à docência como um espaço de inspiração, criação e recriação, quanto com o conceito de *ética da partilha* (BAHIA, 2017). Este conceito auxiliou-me a pensar a coformação nas formações inicial e continuada no coletivo escolar, especialmente como uma estratégia para enfrentar a solidão dos professores iniciantes. “A ética da partilha entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante”. (BAHIA, 2017, p. 86).

Na pesquisa anterior, também me propus a pensar a continuidade da coformação na docência dos professores iniciantes, levantando algumas possibilidades para entender a formação continuada como coformação, agora não mais apenas entre universidade e escola,

⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7658/edicao-40>. Acesso em: 15 fev. 2020.

⁵ “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e qualificar a formação inicial. Esse primeiro edital contemplava as Universidades Federais, e somente a partir de 2010 passou a abranger também as Universidades Comunitárias e Estaduais”. (CAPES, 2012, p. 2).

⁶ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (CAPES, 2018).

⁷ “Nesta concepção de *ensaio*, é preciso que as dimensões ética, estética e política sejam vivenciadas nesse espaço de experimentação da aula e onde a docência se exerce, onde a inspiração acontece junto com a criação e o envolvimento com o outro, com o saber, com o conhecimento e com a vida social. De acordo com Sandra Corazza, ‘o ensaio que fornece a inspiração consiste em ‘considerar fascinante a matéria da qual tratamos’, em achar ‘interessante o que se está dizendo’, para ‘chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo’. E Deleuze finaliza: – ‘O ensaio é isso’”. (CORAZZA, 2012, p.1). (BAHIA, 2017, p. 65).

mas entre o colegiado de professores de cada escola, as instituições de ensino superior e outras instâncias formativas. De acordo com Nóvoa (1991), a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, “[...] tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. (NÓVOA, 1991, p. 30). É esse espaço escolar, de questionamento e diálogo, que pode transformar-se em um espaço de coformação entre pares e continuar alimentando-se das relações com outros espaços formativos da comunidade. Coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre a universidade e a escola ou entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação porque é uma operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas dos professores iniciantes que atuam nos AIEF, buscando compreender como os três elementos da matriz de experiência (formas de um saber possível, as normativas de comportamento para os indivíduos e os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis) operam na constituição da docência do professor nos primeiros anos de carreira nos AIEF.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresento como questão central a seguinte pergunta: *como se constitui a docência dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de São Leopoldo (RS)?*

Para melhor delimitar o problema de pesquisa, duas perguntas auxiliares foram construídas:

1. *Como os professores iniciantes nos AIEF têm se constituído, a partir das especificidades da docência nos primeiros anos de carreira?*
2. *De que maneira são visibilizados modos de ser docente na constituição do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

Entendo, a partir dos estudos de Costa (2005), que as perguntas de pesquisa não nascem de um vazio, “[...] sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nessa radicalidade histórica que se produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona [...]”. (COSTA, 2005, p.201). Essas perguntas são

[...] expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura [...]. Perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo. O que nos leva a pensar, junto com Sarlo (1997), que se trata “antes de perguntar para fazer ver do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre o que fazer, mas sobre como armar uma perspectiva para ver” (p. 10, grifos da autora). (COSTA, 2005, p.201).

A partir desse entendimento, assumo que as perguntas são expressão de um tempo e de condições de possibilidade. Interessa-me compreender os processos que nos constituem e em que somos constituídos como docentes – no caso desta pesquisa, como professores iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Na próxima seção, apresento a revisão de literatura e a contextualização das pesquisas em âmbito nacional e internacional a partir de seus desafios e potencialidades na inserção e permanência dos professores iniciantes nas escolas, anunciando o que diferencia esta pesquisa das demais e buscando outras formas de entender a constituição da docência do PI.

2.1 Professor iniciante: o recém-chegado na escola

O puro nomear das coisas, a criação de palavras, é a maneira humana de apropriação, e, por assim dizer, de desalienação do mundo no qual, afinal, cada um de nós nasce, como um recém-chegado, como um estranho. (ARENDRT, 1993, p. 77).

De acordo com Hannah Arendt (1990), entramos no mundo como estranhos, estrangeiros, alienados que precisam ser inseridos na tradição. A responsabilidade de apresentar este mundo ao recém-chegado é colocada sobre o adulto.

Almeida (2013), em seu texto “Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt”, a partir do texto “A crise na educação” (ARENDRT, 1990), ajuda-me a pensar que “a educação está, assim, entre o novo e o velho e, em seu âmbito, se encontram os adultos, habitantes do mundo, com os recém-chegados, ainda forasteiros, que são as crianças e os jovens”. (ALMEIDA, 2013, p. 233). Utilizo-me, analogamente, dessas relações entre adultos e crianças para pensar o PI como o *recém-chegado* e a escola como esse *novo mundo*. Nessa analogia, a escola teria a responsabilidade de acolher os recém-chegados em um mundo comum já existente. (ARENDRT, 1990).

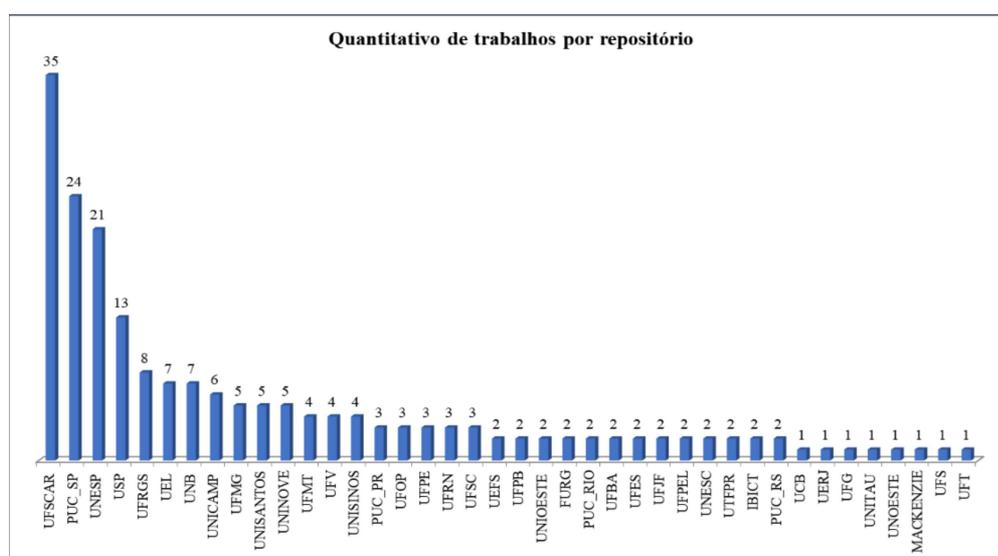
Nesta seção, desenvolvo a revisão de literatura sobre o tema *professor iniciante*, organizando-o em duas subseções. Na primeira, apresento as pesquisas selecionadas a partir de bases de dados no Brasil; na segunda, organizo o que produções nacionais e internacionais

(livros e artigos) acerca do PI têm evidenciado sobre as potencialidades e dificuldades que os recém-chegados enfrentam ao entrarem nesse novo mundo chamado escola. Essa revisão contribui para mapear as produções e, a partir dos achados, pensar esta pesquisa.

2.1.1 Professor iniciante e as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil

Com a intenção de aproximar-me do tema e de mapear as produções sobre o PI, realizei alguns movimentos de busca em bases de dados⁸, procurando por teses e dissertações com o descritor *professor iniciante*. Por meio do *site* da Biblioteca Unisinos, acessei o banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual considerei como sendo o mais completo e mais abrangente nas pesquisas. Na primeira consulta com o descritor *professor iniciante*, obtive 197 resultados, derivados de 40 repositórios de universidades de todo o país, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantitativo dos trabalhos por repositório 2018/1



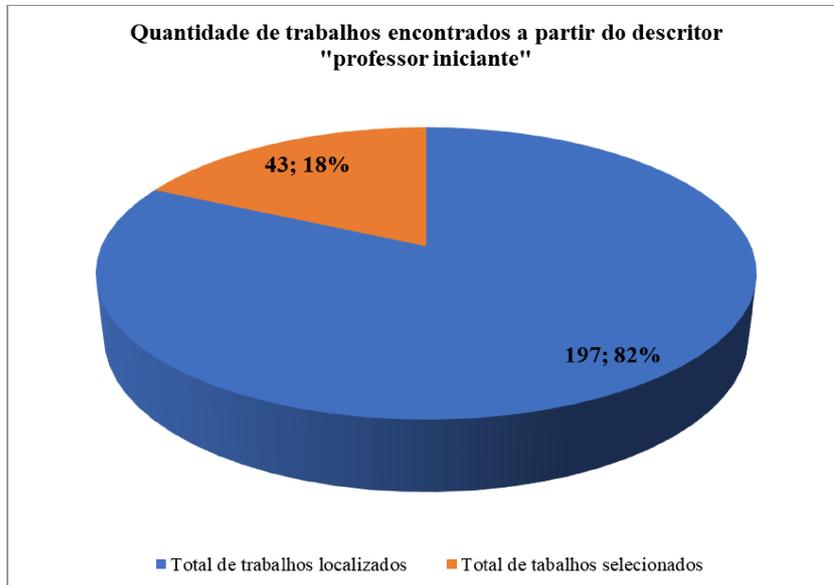
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante deste grande número de pesquisas, estabeleci critérios para selecionar os trabalhos que mais se aproximavam de minha temática e do referencial teórico a partir do qual organizei esta pesquisa. Como critério temporal, restringi a busca entre os anos 2000 e 2018. Assumir essa temporalidade mais extensa foi relevante por considerar que importantes estudos na área foram realizados nos primeiros anos dos anos 2000. Por meio da leitura dos resumos,

⁸ Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

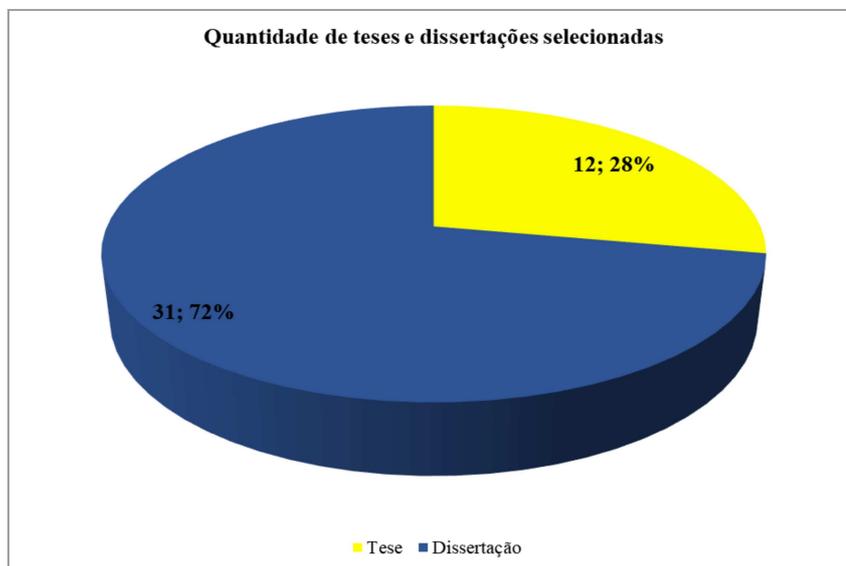
selecionei 43 trabalhos, sendo 12 teses e 31 dissertações, que mais se aproximaram da temática que me proponho a pesquisar, conforme demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 2 - Percentual de trabalhos encontrados por descritor 2018/1



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 3 - Percentual dos trabalhos selecionados 2018/1

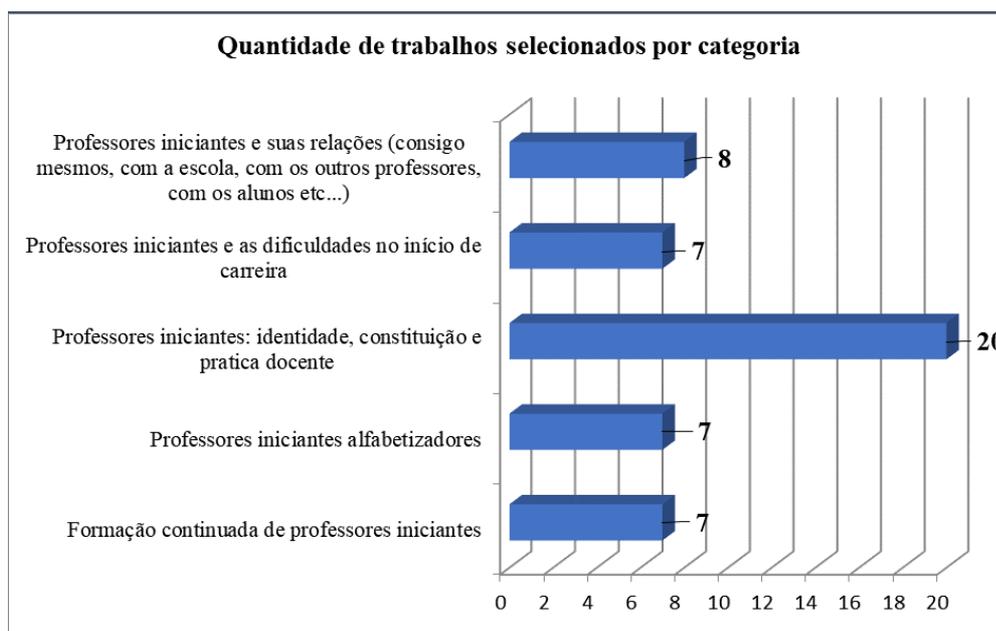


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Depois dessa primeira seleção, construí cinco grupos, a fim de organizar a revisão de literatura e também para que pudesse estudá-los conforme suas recorrências e resultados. Os cinco grupos foram nomeados como: *Professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou alfabetizadores*; *Professores iniciantes e as dificuldades no início de carreira*;

Professores iniciantes: identidade, constituição e prática docente; Professores iniciantes e suas relações (consigo mesmos, com a escola, com os outros professores, com os alunos etc.); e Formação continuada de professores iniciantes. A partir deles, organizei as pesquisas, separando-as e identificando-as por cores em tabelas. Mesmo entendendo que alguns trabalhos se encaixavam em mais de uma categoria, optei por colocá-los onde considere que havia mais recorrências. O gráfico a seguir demonstra a quantidade de trabalhos por grupo:

Gráfico 4 – Quantitativo de trabalhos selecionados por grupo 2018/1



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Todas as pesquisas analisadas utilizaram, metodologicamente, a dimensão qualitativa como preferencial. Entretanto, diferentes escolhas teórico-metodológicas, referenciais teóricos e tipos de produção e análise dos materiais foram explorados, destacando-se como regularidade as entrevistas semiestruturadas.

Dentre os nove trabalhos que enfocaram *professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou alfabetizadores*⁹, salientam-se as investigações que tiveram como objetivo compreender as relações e práticas docentes dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, iniciantes na carreira docente, a partir de sua inserção na escola. Constatou-se, nessas pesquisas, o quão complexo é o tema da alfabetização no início da carreira docente, pois é nessa fase que se configuram as bases para a construção da profissão docente,

⁹ Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Maria de Fátima Silveira (2002); Maria Soares (2004); Silvia Pizzo (2004); Adriane Knoblauch (2008); Luci Aquino (2009); Daisinalva Moraes (2015); Micheli Machado (2015); Taís Moura (2016); Adriana Reis (2018).

e há uma grande exigência de resultados para os professores que atuam nas turmas de alfabetização. O início da carreira, como mostra a literatura utilizada por essas pesquisas, é um momento difícil, de conflitos, marcado por expectativas e pelo chamado *choque da realidade*. Também se considera que o desenvolvimento da carreira está relacionado com as experiências de vida e com a trajetória pessoal de cada professor; os professores valorizam a aprendizagem profissional pela experiência como fundamental ao processo de tornarem-se professores.

As pesquisas apontam, ainda, para a articulação do trabalho de professores iniciantes e de professores experientes e para as diferenças entre eles na forma de organização do ensino e no emprego do tempo de trabalho fora da escola, voltado para o preparo das aulas. Nesta, como em outras fases da carreira, a colaboração na formação permanente dos docentes é essencial para lidar com a complexidade do trabalho educativo e com as situações problemáticas da prática pedagógica.

Além disso, os trabalhos selecionados para esse grupo mostram que identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelos professores contribui para compreendermos a construção da carreira docente. Também se aponta a importância da participação em programas de formação continuada e de mentoria para o acompanhamento pelas parcerias criadas entre os profissionais da escola, por meio de apoio, de trocas, de aprender com o outro. O professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percorre um extenso trajeto ao longo de seu tempo de docência antes de ser considerado experiente.

No grupo *professores iniciantes e as dificuldades no início de carreira*, selecionei estudos que evidenciam os problemas enfrentados pelos professores em início de carreira e algumas formas de abordá-los¹⁰. Muitas das pesquisas mostraram as dificuldades que os professores vivenciam, os sentimentos, as estratégias de superação dos obstáculos e a complexidade da realidade escolar. Nesses estudos sobre as condições em que o professor inicia sua carreira, o chamado *choque de realidade* tem a maior recorrência. Na maioria das vezes, esses professores iniciantes nunca se depararam com situações tão precárias quanto as que encontram no entorno da escola, não se consideram preparados para encará-las na sala de aula, quase sempre recebem as piores turmas, os piores horários, as piores condições de trabalho e são alocados em escolas de difícil acesso. Os aspectos destacados nas pesquisas estavam ligados, especialmente, às condições de trabalho, que, para a maioria dos participantes, foram marcadas por grande instabilidade, descontinuidade e solidão.

No que se refere ao grupo *professores iniciantes: identidade, constituição e prática*

¹⁰ Nessa categoria, selecionei os trabalhos de Ana Cristina Pienta (2007); Ângela Cancherini (2009); Marinice Simon (2013); Marina Lopes (2014); Tânia Pessoa (2016); Lisandra Príncipe (2017).

docente,¹¹ os trabalhos enfatizam aquilo que os professores experimentam em seus processos formativos e em relação aos conhecimentos considerados básicos à profissão. Os professores são tratados como profissionais que tomam decisões diante de eventos escolares, exercem sua profissão também a partir de suas crenças e lidam com situações inesperadas, sendo-lhes demandadas respostas dinâmicas e multifacetadas.

Os estudos apontam também que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão; das relações que estabelece com colegas de trabalho, com seus alunos e com os pais de alunos; da maneira como ingressa na primeira escola; de como lida com o conteúdo que deve ensinar, com discussões teóricas sobre como as crianças aprendem; e das possibilidades de continuar aprendendo, apesar das adversidades da profissão. São diversas as fontes de conhecimentos/saberes que balizam os seus processos de aprender a ensinar: o contexto familiar e escolar; o curso de formação inicial; as experiências pré-profissionais e profissionais; a opção religiosa; a pós-graduação; o contexto de atuação profissional em seus primeiros anos de trabalho; a forma como vivenciou as demandas de sua profissão; a legislação e as reformas educacionais; o que se produz na academia; as relações interpessoais; e as condições de vida, que afetam sua atuação profissional, suas expectativas e seu desempenho.

Neste grupo de sentido, as conclusões de pesquisas feitas com professores iniciantes deixam evidente a necessidade da assistência, que deve ser construída desde o estágio curricular supervisionado. Embora reconhecida pelos professores, a formação inicial possui limites, pois alguns saberes da profissão são desenvolvidos durante a atuação profissional do docente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de trabalho. A identificação com a docência começa muito cedo para o professor e, de forma instável, dura a vida toda, sendo constantemente moldada pelas experiências teóricas e práticas da carreira.

No quarto grupo, intitulado *professores iniciantes e suas relações (consigo mesmos, com a escola, com os outros professores, com os alunos, etc.)*¹², os trabalhos, em sua maioria, enfocam o cotidiano da escola, as relações dos professores iniciantes – com alunos, professores, demais sujeitos da escola e consigo mesmos – e as significações que se constituem nesse

¹¹ Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Maévi Nono (2005); André Luiz Mariano (2006); Silmara Papi (2011); Camila Zanella (2011); José Marcos Vieira Junior (2013); Thais Lotumolo (2014); Mary Gracy Lima (2014); Stephanie Duarte (2014); Joelson Moraes (2015); Aline Amorim (2016); Érica Cavalcante (2016); Elise Dessotti (2017); Daniela Anjos (2017); Mário Jorge Lima (2018).

¹² Nesta categoria, selecionei os trabalhos de Eliza Montalvão (2008); Pamela Cassão (2013); Claudineide Santos (2014); Rozilene Sousa (2015); Adriana Vargas (2016); Marciane Reis (2013).

contexto. Os resultados destas pesquisas trazem respostas que permitem oferecer sugestões para diretrizes de políticas educacionais, dentre as quais: planejar o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas, anseios e os conhecimentos já construídos, mesmo que de maneira fragmentada. Faz-se necessário considerar que a atuação do PI perpassa a necessidade do apoio da equipe escolar e do esforço próprio em busca de uma ação docente mais significativa. Também se evidenciam a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde os iniciantes trabalham.

No grupo *formação continuada de professores iniciantes*¹³, os trabalhos dão ênfase aos poucos programas existentes para formação continuada¹⁴ específicos para o PI. De acordo com o que dizem as pesquisas da área, esses programas não atendem ou atendem minimamente às necessidades destes professores, valorizando de forma extrema a formação de conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos. Além disso, os achados das pesquisas apontam a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os anos iniciais, em particular dos profissionais que trabalham em área de risco e de vulnerabilidade social, fatores que podem comprometer a permanência no cargo e o desenvolvimento profissional. Os professores iniciantes sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática docente e as regras escolares lhes impõem e necessitam ser amparados por alguém mais experiente e considerado bem-sucedido.

A partir destes cinco grupos, mapeei as recorrências dos trabalhos e os resultados das pesquisas na revisão de literatura que me instigam a continuar pesquisando a formação e constituição do PI. Utilizo-os como base para construir este estudo, pois me ajudam a avançar e pensar outras possibilidades.

Na próxima seção, organizo as pesquisas em âmbito nacional e internacional (livros e artigos) para pensar o PI a partir dos desafios e potencialidades de inserção e permanência nas escolas.

¹³ Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Adriana Bueno (2008); Fernanda Migliorança (2010); Naiara Leone (2011); Shirley Miranda (2013); Débora Massetto (2014); Ana Maria Calil (2014); José Carlos Júnior Constantin Junior (2017); Fabiane Borges (2017).

¹⁴ Programa de Mentoria do Portal dos Professores - UFSCar e Programa de Formação On-line de Mentores - PFOM da UFSCar.

2.1.1.1 Professor iniciante e as pesquisas em âmbito nacional e internacional

Os estudos organizados nesta seção auxiliam-me a pensar na inserção dos professores iniciantes nas escolas a partir de um olhar mais amplo e de publicações de autores consagrados, principalmente para que possa buscar outros modos de problematizar o tema. Para isso, organizei pesquisas relevantes no cenário nacional e internacional que me ajudam a entender os discursos que circulam na produção acadêmica e que produzem formas de entender a carreira docente, em especial, dos professores que ingressam na profissão.

As pesquisas de Nono e Mizukami (2006) analisam processos formativos de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base em dados coletados no período de 2001 a 2005. (NONO; MIZUKAMI, 2006). As autoras apresentam um panorama das pesquisas sobre o PI, constatando que as professoras iniciantes,

[...] ao descrever suas trajetórias profissionais e processos formativos, procuram estabelecer relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e alguns elementos, tais como: escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, escola/ambiente de trabalho, políticas públicas educacionais, conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino, fontes de aprendizagem profissional, pais e alunos, aprendizagens vividas no início na carreira, principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.8).

As dificuldades e potencialidades também são tema de pesquisa na Universidad de Sevilla realizada por García, como foco principal no professor iniciante em âmbito nacional e internacional. Podemos ver como recorrência que, sem um apoio, é difícil para o iniciante adaptar-se às várias responsabilidades que lhe são atribuídas. Em seu texto O PI, a prática pedagógica e o sentido da experiência, o autor nos traz um panorama das pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema, fazendo um mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, de 1966 a 2002. Ele aponta vários conceitos trabalhados nestes estudos que afetam diretamente a constituição da identidade do PI. Pela importância desses conceitos para este trabalho, organizei-os no quadro¹⁵ a seguir, a fim de apresentá-los de forma mais sistematizada:

¹⁵ Quadro elaborado pela autora na pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso. (BAHIA, 2017).

Quadro 3 - Referências das pesquisas e conceitos sobre professores iniciantes: o que as pesquisas destacam?

Pesquisas e conceitos sobre professores iniciantes (1966-2002)
a) a importância da aprendizagem informal , considerando-se que a docência é a única das profissões que possibilita aos futuros profissionais um período mais prolongado de socialização prévia, pois todos os futuros professores passaram pelo processo de escolarização e conviveram com sua futura profissão como alunos.
b) o conteúdo que se ensina gera identidade , considerando-se que a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos, tendo em vista que a escolha da disciplina que se vai ensinar está ligada a um gosto pessoal.
c) alguns conhecimentos valem mais que outros , entendendo-se que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade, pois existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes, como conhecer o contexto da escola, dos alunos, etc., uma vez que a maioria das avaliações apenas considera o conhecimento específico do professor.
d) ensinando se aprende a ensinar . Muitos consideram que o tempo de docência é mais importante que a formação inicial, vendo o tempo como experiência e essa experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar.
e) cada mestre com seu livrinho , pois nessa profissão o isolamento e o individualismo têm sido observados na prática dos professores, que têm apenas seus alunos como testemunhas, impedindo a troca de conhecimentos entre as áreas do conhecimento.
f) os alunos estão no centro da motivação , e a satisfação está ligada a conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Existe uma acentuada tendência que coloca a aprendizagem e a formação dos alunos como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão.
g) os que saem da sala de aula não voltam , entendendo-se que o crescimento na carreira resulta, geralmente, em um afastamento da sala de aula. A ascensão do professorado a diferentes funções desenvolve-se normalmente fora da sala de aula e não se compatibiliza com atividades docentes.
h) identidade e profissão docente, uma construção pessoal e coletiva . Essa identidade resulta de relações entre “[...] partícipes de um mesmo sistema de ação, e, por outro, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia”. (GARCÍA, 2010, p.20).
i) falta de valorização social: imagem ou realidade? Muitos problemas e frustrações vividos pelo professor iniciante se dão pela imagem social da profissão. É difícil medir o reconhecimento de uma profissão por parte da sociedade e, mais ainda, seu prestígio social. Esse reconhecimento social se dá pela importância dos serviços oferecidos à sociedade.
j) rachaduras e crise identitária , compreendendo-se que essa identidade profissional está em crise

<p>pelo desmoronamento dos princípios que davam sentido ao sistema escolar.</p>
<p>k) profissionalização em debate. Com o decorrer do tempo e a implantação das reformas educacionais, a profissão docente foi, conseqüentemente, mudando. Para alguns, em direção a uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e de controle interno.</p>
<p>l) entre a vocação e o conhecimento experto. “A literatura especializada costuma usar essas diversas visões na definição da identidade profissional que se situa entre a dimensão vocacional e a expertise”. (GARCÍA, 2010, p.21). Alguns consideram a tarefa docente como vocacional, mas também como uma atividade profissional.</p>
<p>m) os polos da identidade docente. A visão missionária tem sido muito atrelada à prática docente. As dimensões vocacionais, técnicas e práticas aparecem mencionadas em todos os casos, mas a tradição acadêmica ocupa um lugar secundário.</p>
<p>n) os docentes como artesãos. Segundo essa visão da identidade profissional docente, os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades da mesma forma que o fazem os artesãos. Os professores trabalham sozinhos em classe e acumulam sabedoria e saber fazer. A aprendizagem é autodirigida e, principalmente, conservadora, no sentido de que o professor conserva o que funciona (SYKES, 1999). Do ponto de vista de Talbert e McLaughlin (2002), é, contudo, concebível a ideia de comunidades artesanais, ou seja, grupos de professores que, de forma colaborativa, desenvolvem soluções.</p>
<p>o) comportamento “fast food”, que se refere ao docente como “consumidor de reformas”.</p>
<p>p) o processo de se tornar professor: um contínuo de aprendizagem ao longo da vida, problematizando que os professores iniciantes necessitam “[...] possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes.” (GARCÍA, 2010, p. 28).</p>
<p>q) chegar a ser um professor adaptativo. Isso acontece em qualquer área ou nível de conhecimento, pois os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos.</p>
<p>r) os problemas dos professores iniciantes. É o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.</p>
<p>s) os professores iniciantes e a cultura profissional. O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação deste ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente.</p>

t) o que acontece quando os professores iniciantes desertam? A consequência de não dar atenção aos problemas específicos que os professores iniciantes enfrentam está ficando muito cara em um elevado número de países: o abandono da docência.
u) melhorar a retenção e a qualidade docente por meio dos programas de inserção profissional; sob que condições os programas de inserção têm êxito?
v) quais são os componentes dos programas de inserção? É preciso esclarecer que os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação em serviço.
w) a inserção profissional como um contínuo. O autor refere que esse mecanismo tem cinco objetivos principais: socializar os novos professores na cultura da escola; melhorar as habilidades dos professores iniciantes; resolver as preocupações previsíveis dos professores iniciantes, tal como a pesquisa vem mostrando; assegurar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, vinculando a formação inicial com seu desenvolvimento profissional e incrementar a retenção de professores iniciantes (SERPELL, 2000, apud GARCÍA, 2010).
x) um elemento chave nos programas de inserção: a figura do conselheiro. Alguns programas de inserção incluem, entre suas atividades, o assessoramento dos professores iniciantes por meio de outros professores, que podem ser colegas ou “mentores”. (GARCÍA, 2010).

Fonte: Elaborado pela autora (2017), tendo como referência as pesquisas de García (2010).

Esses estudos mostram que muitos são os desafios para quem ingressa nesta profissão. Cada PI vive uma experiência, alguns com mais dificuldades do que outros, mas não podemos ignorar o que essas pesquisas têm trazido, especialmente sobre a indicação de que há lacunas na formação inicial e continuada.

Nesse sentido, um estudo também realizado por García (2011) foi de grande importância para esta pesquisa, pois traz um apanhado sobre os programas de inserção do PI em vários lugares do mundo. O livro intitula-se *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*¹⁶. Para melhor sistematizá-lo, também organizei um quadro, pois compreendo que muitos dos programas analisados podem servir de inspiração para pensarmos uma formação continuada específica para professores iniciantes no Brasil.

¹⁶ Livro *Políticas de inserção no ensino: de um elo perdido a ponte para o desenvolvimento profissional* (Tradução realizada pela autora e equipe de pesquisa).

Quadro 4 - As políticas e programas de inserção profissional pelo mundo

As políticas e programas de inserção profissional pelo mundo	
<p>Estados Unidos da América (EUA)</p> 	<p>São muitos os programas desenvolvidos nos EUA, pois eles afetam em maior ou menor grau quase 80% dos docentes iniciantes. Portanto, nos concentraremos em alguns programas mais relevantes.</p> <p>Na Califórnia, funciona a Beginning Teacher Support and Assessment Initiative (BTSA). Mentores dedicam-se em tempo integral, durante dois ou três anos, ao trabalho com um grupo de professores iniciantes durante seus dois primeiros anos de ensino. O trabalho do mentor enquadra-se nos California Standards for the Teaching Profession (Padrões da Califórnia para a Profissão Docente). A preocupação com a formação de mentores destaca-se neste programa. (NORMAN & FEIMAN-NEMSER, 2005). A tarefa do mentor é formativa, e não avaliativa (HORN, STERLING & SUBHAN, 2002).</p> <p>Um segundo programa é o de Connecticut, em vigor desde 1986, cuja missão é garantir que todos os alunos sejam ensinados por professores qualificados e competentes, incluindo professores iniciantes. O programa inclui portfólio, redução do tempo de aula e a figura do mentor. (HORN, STERLING & SUBHAN, 2002).</p> <p>Outro programa é o Santa Cruz New Teacher Project, que se destaca por sua atenção especial à seleção e formação de professores mentores. Segundo os organizadores, os programas de inserção eficazes concebem o papel do mentor como formador de professores. Neste programa, os mentores recebem treinamento sobre como trabalhar com adultos, sobre colaboração e sobre como articular um conjunto de habilidades de ensino. Em alguns distritos, os mentores dedicam-se em tempo integral a essa tarefa. Cada mentor não atende mais de 15 professores iniciantes e, depois de três anos, retorna ao ensino.</p> <p>O programa desenvolvido desde 1987 pela University of Colorado at Boulder inclui: orientação intensiva, em que os professores iniciantes recebem assistência em suas aulas pelo menos meio dia, durante cada semana, durante um ano letivo; os mentores são selecionados entre excelentes professores e estão isentos de aulas de ensino; os mentores não realizam a avaliação de professores iniciantes; recebem treinamento em <i>coaching</i> e técnicas cognitivas para promover a reflexão; se encontram a cada dois meses para discutir e refinar seu trabalho. (MOLNER KELLEY, 2004).</p>
<p>Inglaterra</p> 	<p>A Inglaterra desenvolve programas com o objetivo de socializar os novos professores na cultura da escola; melhorar as habilidades dos professores iniciantes; resolver as preocupações previsíveis dos professores iniciantes, como a pesquisa vem demonstrando; assegurar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, vincular a formação inicial com o seu desenvolvimento profissional e aumentar a retenção de professores iniciantes (SERPELL, 2000). (TOTTERDELL <i>et al.</i>, 2002).</p> <p>O programa Teaching and Higher Education Act introduziu em 1998 o processo para fornecer a todos os professores iniciantes (novos professores qualificados) uma ponte entre sua formação inicial e prática profissional. Assim, os professores que obtiveram o Qualified Teacher Status (QTS) após 1999 devem completar um período de inserção de aproximadamente um ano para lecionar. O programa de inserção inclui um processo individualizado de acompanhamento e apoio, com uma avaliação adequada da prática, e considera um repertório público de padrões (Day, 1997). O processo de tornar-se professor é acompanhado pelo</p>

	Career Entry and Development Profile ¹⁷ (CEDP). ¹⁸
<p>França</p> 	<p>Na França, os professores, em seu primeiro ano de ensino no Ensino Médio, só ensinam um terço das horas que um professor normal. Nesse país, eles se referem a professores iniciantes como aqueles candidatos que passam seu primeiro ano no Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) e que, após passar em um exame, realizam um ano de estágio nas escolas (PIMM, D., CHAZAN, D. & PAINE, L. 2003). Uma terceira parte de seu trabalho semanal é feita na escola ou no instituto; outra terceira parte acontece no IUFM, onde eles realizam uma série de cursos obrigatórios e opcionais, e participam de grupos de trabalho sobre o assunto que ensinam (um dia inteiro por semana). Além disso, eles devem completar uma prática de 30 horas em outra escola. O último terço do tempo é dedicado à conclusão do relatório final, que deve ser apresentado e que está sujeito a avaliação. Nas escolas, os professores iniciantes têm entre quatro e seis horas semanais de ensino, com um grupo designado para eles, pelo qual são completamente responsáveis. Cada professor iniciante recebe um orientador pedagógico nomeado pelo serviço de inspeção, que é um professor que normalmente ensina na mesma escola. As tarefas do consultor ou mentor são introduzir o professor principiante na escola, fornecer apoio e orientação, ajudar na análise de seu ensino (têm estreita relação com o IUFM) e participar na avaliação do professor iniciante.</p>
<p>Suíça</p> 	<p>O sistema de formação de professores iniciantes na Suíça não é único em todo o país, mas compartilha uma ideia geral sobre os objetivos do período de inserção profissional. A inserção inclui diferentes tipos de atividades.</p> <p>Uma tem a ver com os grupos de prática. Estes constituem uma rede estruturada de apoio aos professores iniciantes para resolver seus problemas. Há cerca de seis professores iniciantes por grupo, reunidos por diferentes critérios, como conteúdo ou nível de ensino. O grupo se reúne, em média, 50 horas no ano. Um professor orientador é designado, que atua como o coordenador do grupo. Outra atividade para professores iniciantes é a orientação individual, que tem a ver com a organização do ensino, o planejamento das aulas e a avaliação dos alunos. A orientação é voluntária e é oferecida aos professores iniciantes durante os dois primeiros anos de ensino. Quando este serviço é solicitado, um conselheiro se desloca até a escola para observar, discutir com o professor iniciante e ajustar-se às necessidades do docente. A participação em cursos de treinamento é obrigatória para professores iniciantes em alguns lugares. Em Zurique, tem duração de quatro semanas ao longo do ano.</p>
<p>Israel</p> 	<p>Desde 2000, existe um programa obrigatório do Ministério da Educação de Israel para a inserção de professores iniciantes. Ele se desenvolve ao longo do primeiro ano de ensino. Facilita aos professores iniciantes a transição para o ensino e fornece apoio emocional e profissional (LAZOVSKY & REICHENBERG, 2006).</p> <p>Em cada instituição de formação de professores, existe um coordenador de programa, que é um formador experiente. A cada duas semanas, há uma reunião na instituição, onde experiências de classe, problemas de gerenciamento, envolvimento dos pais e tarefas dos alunos são compartilhados, discutidos e</p>

¹⁷ O CEDP coloca questões e atividades para os professores iniciantes em três diferentes momentos de transição: no final da formação inicial, no início do período de inserção e no final deste (questões como: neste momento, que aspectos do ensino consideram mais satisfatórios?). Da mesma forma, os professores iniciantes são solicitados a fazer um portfólio para documentar o progresso na qualidade de seu ensino. Como parte do programa, os professores iniciantes devem ter uma redução de 10% em sua carga de ensino e assumir cada vez mais a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Isso envolve o diretor da escola ou o tutor responsável pelo PI para que estabeleçam, com o professor, objetivos de curto, médio e longo prazo, considerando as necessidades individuais do PI. O PI deve ser observado durante as primeiras quatro semanas de aula e, subsequentemente, pelo menos uma vez por trimestre. Após a observação, o tutor e o iniciante têm uma reunião de análise da classe observada. Finalmente, é obrigatório realizar três sessões de avaliação formal do PI pelo diretor da escola ou tutor. (GARCÍA, 2011).

¹⁸ Disponível em: <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>. Acesso em: 02 jul., 2018.

	<p>analisados (SABAR, 2004). Os professores iniciantes são integrados nas escolas, mas eles ensinam metade do que um professor definitivo: 12 horas por semana. No final do ano, o professor iniciante deve ser avaliado positivamente para obter a licença para ensinar.</p> <p>Mentores são nomeados pelo diretor da escola para aconselhar o professor iniciante e desenvolver esse papel por um ano, período em que eles devem oferecer apoio emocional, observações em sala de aula e <i>feedback</i>. Os mentores recebem treinamento, mas não é obrigatório.</p>
<p>Nova Zelândia</p> 	<p>Britton, Raizen e Huntley afirmam que "existe uma cultura ou crença, que existe em todo o sistema educacional na Nova Zelândia, em relação à qual os professores iniciantes devem receber apoio. Os participantes, em todos os níveis do sistema, assumem que os professores iniciantes têm necessidades particulares e, portanto, o sistema deve prestar atenção explícita para abordá-las". (2003, p.184). Por mais de 25 anos, o Ministério da Educação oferece fundos para que os professores iniciantes tenham uma redução de 20% em sua carga de ensino durante o primeiro ano de ensino. Esta redução é dedicada à realização de várias atividades de treinamento. Da mesma forma, todas as escolas que têm professores iniciantes são obrigadas a criar um programa de orientação e aconselhamento para fornecer-lhes a formação de que necessitam. Professores iniciantes, bem como professores de outros países, têm a oportunidade de receber apoio, aconselhamento e orientação de uma ampla variedade de recursos pessoais, tanto dentro quanto fora da escola. Esses recursos incluem: o diretor do departamento, um mentor e um professor da escola que, sem ser o mentor, é o mais próximo do professor iniciante em idade. Da mesma forma, reuniões de grupos com professores iniciantes são realizadas. As atividades incluem: ser observado entre duas e oito vezes ao longo do ano; reuniões de grupos de apoio pelo menos uma vez por mês; apoio informal em conversas com professores, quase diariamente.</p>
<p>Japão</p> 	<p>Outro país que se destaca por seus programas de inserção para professores iniciantes é o Japão. O programa de iniciação funciona desde 1988 e garante que todos os iniciantes dediquem pelo menos 90 dias de seu primeiro ano de ensino para atividades diretamente relacionadas à indução. O programa inclui:</p> <p><i>Atividades dentro da escola:</i> estas são as que ocupam a maior parte do tempo. Elas incluem a presença de um conselheiro ou mentor, que é um professor da mesma disciplina do professor iniciante e com capacidade de ensino demonstrada. Aconselha sobre aspectos relacionados ao planejamento do ensino e oferece <i>feedback</i> após ter observado o professor iniciante. O mentor também é observado pelo iniciante. As observações são feitas duas ou três vezes por semana, para as quais os iniciantes têm uma redução da carga de ensino, que é substituída na escola.</p> <p><i>Atividades fora das escolas:</i> geralmente, são desenvolvidas em centros locais ou regionais de treinamento contínuo e envolvem 30 dias por ano.</p>
<p>Xangai</p> 	<p>A cidade de Xangai tem um foco particular na inserção de professores iniciantes, estabelecido por volta de 1985. Os planos de inserção geralmente envolvem um contrato ou programa individualizado para professores em seu primeiro ano de ensino, que inclui a figura do mentor e reuniões de professores iniciantes (PAINE, FANG & WILSON, 2003). Aos iniciantes é atribuído um mentor, bem como um programa de treinamento organizado pela administração educacional. O programa gira em torno da ética educacional e profissional, da teoria do ensino e das habilidades de ensino. Para os dois primeiros assuntos, os iniciantes devem adquirir treinamento com um mínimo de 30 horas. O mentor, que é professor da mesma escola, deve trabalhar com o professor iniciante por pelo menos um ano. Espera-se que ambos sigam as diretrizes de um manual que estabelece os padrões para trabalho conjunto e atividades a serem desenvolvidas. O par mentor-iniciante está envolvido em observações semanais de uma ou duas aulas ao longo do ano.</p>
<p>América</p>	<p>Na América Latina, existem poucos estudos sobre os programas</p>

<p>Latina</p> 	<p>institucionalizados para facilitar a inserção dos professores iniciantes.</p> <p>González Brito, Araneda e Hernandez (2005), no Chile, mostraram um estudo descritivo que provou que a integração de fato ocorre, mas há muito poucas ocasiões em que a escola ou município desenvolvem programas específicos para professores iniciantes. Indicam a existência de modelos "Nadar ou afundar", "Estudante", "Concorrência obrigatória" e o modelo "Mentor protegido formalizado" (VONK, 1996).</p> <p>Na Colômbia, Brown e Silva (2006) estudam os problemas de professoras iniciantes egressas do programa de Educação Infantil da Universidad Pedagógica General. Chama a atenção que os problemas didáticos (referentes ao trabalho em aula e à relação com os alunos) não sejam os mais urgentes para as professoras iniciantes. O processo de acompanhamento da inserção de professores iniciantes colombianos é geralmente realizado de maneira informal, por meio das relações entre professores iniciantes e o corpo docente das Escolas Normais Superiores.</p> <p>Na Universidade Católica de Temuco, está sendo realizado o projeto Un Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes, dirigido por Gloria Inostroza. Seu objetivo é projetar e validar uma proposta de formação de mentores que permita apoiar pedagogicamente professores na primeira fase do exercício do ensino, mediante ações específicas dentro e fora da escola, de maneira a melhorar o desempenho e apoiá-los no processo de socialização para que se integrem construtivamente à comunidade e ao sistema escolar. Vinte e dois professores mentores e outros iniciantes participam do programa, estando envolvidos nas estratégias de programas de inserção, tais como: <i>workshops</i>, seminários, orientação e reflexão sobre a prática.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018), tendo como referência as pesquisas de García (2011).

Em pesquisa mais recente, García *et al.* (2016) mostram que, nos últimos anos, alguns países da América Latina implementaram estratégias de acompanhamento e mentoria a docentes iniciantes. Dentre eles, a Argentina tem organizado programas de acompanhamento por meio dos Institutos de Formação Docente, que estão distribuídos por todo o país (ALLIAUD, 2014). Já no Chile, têm se desenvolvido experiências de indução, dirigidas aos professores iniciantes, por meio da implantação da mentoria, desenvolvida por docentes da rede (BOERR ROMERO, 2011). Mais recentemente, o Uruguai iniciou um programa para o acompanhamento do corpo docente iniciante, que já alcança sua terceira edição. (GARCÍA *et al.*, 2016).

Os autores ainda destacam o programa Inductio,¹⁹ que vem sendo desenvolvido na República Dominicana, para a inserção do corpo docente iniciante nas escolas. Esse programa surgiu com o objetivo de “[...] favorecer os processos de indução profissional à docência do corpo docente iniciante. Contempla um amplo conjunto de atividades desenhadas para apoiar aos professores iniciantes. [...]”. (GARCÍA *et al.*, 2016, p.1). O Inductio incorpora como elemento principal do programa a figura do mentor.” Esse programa tem trazido resultados positivos para a formação continuada e acompanhamento tanto dos professores iniciantes

¹⁹ Disponível em: <http://inductio.org>. Acesso em: 14 jun. 2018.

quanto dos professores mentores.

Além de apontar potencialidades e dificuldades, as pesquisas nacionais e internacionais mostram a necessidade de políticas/programas ou iniciativas das/nas escolas que fortaleçam a relação universidade e escola e ações nas escolas entre o corpo docente que se caracterizem por acompanhar esses professores que tenho chamado de recém-chegados à carreira docente, considerando que as maiores taxas de evasão estão nos primeiros anos de carreira.

A National Commission on Teaching and America's Future (Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América, 1996) aprofundou-se nas causas da desistência desses professores iniciantes e estabeleceu cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência: 1) porque lhes é atribuído o ensino dos alunos com maiores dificuldades; 2) porque são sobrecarregados com atividades extracurriculares; 3) porque são colocados para ensinar em uma especialidade ou nível diferente do que possuem; 4) porque não recebem apoio da administração; 5) porque se sentem isolados de seus companheiros. (HORN; STERLING; SUBHAN, 2002 apud GARCÍA, 2010).

Sabar (2004) assinala que, “[...] como imigrantes que se deslocam a um país cuja língua, cultura e normas de funcionamento não conhecem, também o PI é um estranho que, muitas vezes, não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola, de códigos que existem entre professores e alunos”. (apud GARCÍA, 2011, p. 10). É evidente que as responsabilidades e exigências são diferentes daquelas da formação inicial, mas o que problematizo é a ideia da coformação produzida no coletivo e da ética da partilha como possibilidade de pensar as relações entre professores recém-chegados e professores experientes. Independentemente de anos de experiência, todos estão em permanente formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios.

Para Hermann, “[...] a questão ética em educação não só não pode ser abandonada como deve enfrentar os problemas que surgem ao arriscar pensar alternativas. Um dos problemas mais expressivos, que está a exigir esforços do pensamento ético, refere-se à questão do outro [...]”. (HERMANN, 2014, p. 21). As possibilidades para pensar a ética da partilha tornam o acolhimento, a alteridade e a relação com o outro a parte mais nobre do processo formativo, como característica importante que nos torna professores. Conforme Nóvoa (2003), as escolas têm ignorado a “[...] dimensão da partilha, cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação”. (NÓVOA, 2003, p. 2).

No capítulo a seguir, faço um detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos

e da organização do material de pesquisa, a fim de situar o leitor sobre os caminhos percorridos e o modo como os dados foram produzidos, constituindo um *corpus* de pesquisa a partir do referencial escolhido.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ESCOLHAS ÉTICAS, POLÍTICAS E AFETIVAS

O modo com que pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. [...] A eleição de um determinado *caminho metodológico* está comprometida com as formulações teóricas que se adota (LOURO, 2007, p. 213-214, grifos meus).

Não existe neutralidade na pesquisa¹. É com essa afirmação que abordo a epígrafe apresentada acima, pois, ao escolher os caminhos teórico-metodológicos, demonstro que estou alinhada com um referencial teórico e que é a partir dele que me desloco. Retomo também a analogia dos passos, com a qual iniciei este trabalho, porque me ajuda a entender os caminhos que trilhei e que me permitiram continuar a pesquisa. Compreendo que a parte teórico-metodológica corresponde à descrição do processo, envolvendo um detalhamento generoso de cada passo que tenho dado e de cada escolha, um processo que “[...] é incerto. Por vezes, somos imprudentes e acabamos por *dar um mau passo*. Em outras ocasiões, por alguma razão, não progredimos, ficamos paralisados ou fazemos tentativas que não geram resultados esperados e *marcamos passo*”. (DAL’IGNA, 2012, p. 196, grifo da autora).

Com esse entendimento de pesquisa, que possibilita desconstruir, interrogar e pensar de outros modos, explico quatro pressupostos, organizados por Dal’Igna (2012) a partir de outros autores, para pensar meu percurso na pesquisa: o primeiro deles é que se *exercite a suspeita*, desconfiando das verdades e certezas; o segundo, que se *assumam suas intenções*, não no sentido de posição de privilégio, mas compreendendo que os conhecimentos são produzidos em termos de relação de verdade e poder; o terceiro, que se *abandone a pretensão de totalidade*, o que implica admitir os limites e possibilidades da pesquisa; e o quarto, que se *adote uma postura ética*, entendendo-se que ética e pesquisa são indissociáveis.

Com base nesses pressupostos, organizou-se a pesquisa, tendo em conta que os procedimentos éticos adotados não se resumem à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²; eles envolvem também uma postura ética durante todos os momentos da pesquisa, na relação que estabelece entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, na forma de análise, na escrita e na devolução dos dados. No entanto, o TCLE promove o contrato com o sujeito pesquisado, em que ele declara o aceite para participação na pesquisa. Além disso, esse

¹ “Recusar os pressupostos de neutralidade e objetividade não implica argumentar a favor da falta de rigor na pesquisa. É preciso compreender que há uma distinção entre rigor e *exatidão*”. (DAL’IGNA, 2012, p. 196, grifo da autora).

² Apêndice A.

termo contém informações da investigação, como: objetivos, metodologia e trato com o material empírico. Nesta pesquisa, o termo foi enviado juntamente com o questionário, assegurando que o anonimato seria preservado e que as informações seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa e para publicações científicas, além de que o participante poderia escolher participar ou não da investigação e sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que definem procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição (Unisinos)³, pela Plataforma Brasil.

Retomo aqui o pressuposto quatro, citado anteriormente, de que se *adote uma postura ética*, por entender que não basta seguir os passos propostos pelo Comitê de Ética – é necessária uma *postura ética* da pesquisadora em todos os passos da pesquisa. De acordo com Dal’Igna (2012), se considerarmos que a pesquisa

[...] não é um procedimento guiado pela pura racionalidade, admitiremos também que ética e pesquisa são indissociáveis. Toda pesquisa tem implicações éticas. Tais implicações poderão variar conforme: a) a natureza da pesquisa [...]. b) as pessoas envolvidas [...]. c) as finalidades do estudo [...]. (DAL’IGNA, 2012, p. 200, grifo da autora).

Conforme esta pesquisa tem me ensinado, ética e pesquisa, além de inseparáveis, precisam tomar os sujeitos da pesquisa como partícipes privilegiados. Eles darão respostas, indicarão os caminhos e os próximos passos. A voz e gestos desses sujeitos fazem parte da pesquisa de modo imanente, portanto, no meu entendimento, não há como fazer pesquisa sem essa decisão ética, que é também política e epistemológica.

Questionando-me sobre os efeitos e compromissos que assumi com os sujeitos e com a produção e divulgação dos conhecimentos que operei com o material, percebo que me foi útil o conceito de *ética da alteridade*, desenvolvido por Weschenfelder e Fabris (2018), para a construção deste estudo. As autoras entendem que, ao desenvolvermos a pesquisa, vamos vivendo uma experiência que nos leva a um maior compromisso e responsabilidade com o outro, o que será facilitado se fizermos constantemente a pergunta nietzschiana: “como nos tornamos o que somos?” – sempre acompanhada do cuidado de si e da relação ascética consigo mesmo. Para as autoras, é dessa forma que não apenas vamos encontrar nosso “rosto” na pesquisa, como também vamos perceber que a pesquisa desfaz e transforma o pesquisador:

Nessa necessária virada para si, tal qual nos mostra Foucault (2014), a

³ Apêndice A.

alteridade se mantém no horizonte, fazendo com que o rosto do outro se faça presente, mas também permita que o nosso rosto se revele. O *si*, nessa concepção, está muito distante do *eu* da identidade, da unicidade. O *si* visibiliza a experiência do sujeito e possibilita que o outro nos interpele, nos desfaça, para que sejamos capazes de nos transformar, de nos tornar diferentes do que fomos até então. (WESCHENFELDER; FABRIS, 2018, p. 130-131).

Foi com essa possibilidade de transformação e desconstrução que me comprometi a construir essa relação, que “[...] implica problematizar as próprias posições de sujeito, em um processo ascético de reflexão sobre si que está na constituição de um pesquisador comprometido com os participantes e com os temas que investiga”. (WESCHENFELDER; FABRIS, 2018, p. 1).

Neste capítulo, portanto, apresento e desenvolvo os pressupostos que conduziram esta pesquisa, construídos a partir de teorizações foucaultianas e de estudos sobre docência contemporânea. Faço o detalhamento dos materiais empíricos escolhidos, das ferramentas e das estratégias utilizadas para a produção, descrição, análise e constituição do *corpus* da pesquisa. Na próxima seção, mostro de forma mais detalhada a descrição da produção de dados.

3.1 Produção de dados: “caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar⁴”

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, as *formas* que sempre têm por base o *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar a pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos a pesquisa. (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 15, grifo das autoras).

Por entender que uma metodologia é sempre pedagógica, detalho como procedi com a produção e análise dos dados, pois penso que aprendemos nos passos / nas pegadas de outros pesquisadores. Da mesma forma, é importante mostrar como conduzimos nossas pesquisas.

Na produção, organização e análise dos dados, considerei as especificidades desta pesquisa e optei pela dimensão qualitativa. Gray (2012) diz que a “[...] pesquisa qualitativa não é construída a partir de uma teoria ou uma abordagem metodológica unificada (FLICK, 2006) e pode adotar várias posturas e métodos, estes incluindo observações, entrevistas, questionários e análises documentais”. (GRAY, 2012, p. 136). A postura do pesquisador nas análises será de “[...] ‘*sensibilidade teórica*’, que significa ter visão, demonstrando a capacidade de entender e

⁴ Utilizo aspas em alguns títulos de capítulos e seções quando os excertos se referem a citações diretas de autores ou foram extraídos do material analítico (com a citação completa abaixo).

diferenciar o que é importante do que não é para as questões investigativas desta pesquisa”. (GRAY, 2012, p. 150, grifo do autor).

Tendo em vista esses pressupostos, utilizei a plataforma Google Forms⁵ para desenvolver o questionário de pesquisa e enviá-lo aos participantes. As análises foram constituídas mediante articulação entre as narrativas dos professores iniciantes que atuam nos AIEF produzidas em dois questionários *on-line*, documentos oficiais para seleção de professores do município de São Leopoldo (Edital), documentos oficiais do MEC para formação de professores (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica⁶, anos de 2005-2019)⁷, reportagens da revista *Nova Escola* (anos de 2009-2019)⁸ e a revisão de literatura realizada nesta pesquisa.

A articulação desses diversos materiais deve-se à importância dada à dispersão do arquivo⁹, pois esses diferentes discursos evidenciam e produzem modos de ser docente na Contemporaneidade. Para Foucault (1984, p. 170), o arquivo “[...] é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados¹⁰ como acontecimentos singulares”. Os documentos selecionados não são o arquivo; o arquivo é o que se produz a partir deles. Por entender a importância de ter diversos materiais para compor um *corpus* ou arquivo, optei por compor esta pesquisa com materiais distintos sobre a docência, mesmo que esses materiais tomem posições diferenciadas na arquitetura da pesquisa.

Foucault entende o arquivo como um conjunto de discursos efetivamente pronunciados e esse conjunto é considerado não somente como “[...] um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos”. (FOUCAULT, 2008, p. 145). É nessa perspectiva que tenho pensado as escolhas e análises

⁵ Esta plataforma faz com que seja possível ao usuário inserir e editar documentos em uma plataforma *online*, com a opção de compartilhamento do conteúdo com contatos do *e-mail* Gmail (outra empresa do Google) ou outros. Disponível em: <http://www.estudopratico.com.br/o-funcionamento-da-plataforma-google-docs>. Acesso: 09 nov. 2018.

⁶ Os documentos oficiais foram selecionados levando-se em consideração a importância que as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores possuem para os discursos aceitos e interditos sobre a docência.

⁷ Seleccionei os documentos utilizando como critério os dois últimos documentos e seus pareceres (a versão de 2019 não é a versão final do documento, pois ainda está em avaliação).

⁸ Seleccionei revistas utilizando como critério a última década.

⁹ Nesta pesquisa, optei por chamar de *corpus* da pesquisa, em vez de arquivo.

¹⁰ “Para Foucault, um enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada...); ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados em uma rede discursiva segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 94).

nesta pesquisa.

Os questionários foram escolhidos tendo-se em conta as questões temporais e de amplitude da pesquisa, além da potência que este tipo de instrumento tem evidenciado em pesquisas de diferentes áreas. O questionário é um dos mais conhecidos para a produção de dados e tem muitos benefícios, pois sua utilização leva em consideração o tempo e as condições da pesquisa. Gray (2012) elencou alguns benefícios para sua utilização, tais como: baixo custo financeiro, um influxo rápidos de dados e com maior número de pessoas; os respondentes podem escolher responder quando lhes for conveniente, pois têm flexibilidade de horário e local; a análise de perguntas fechadas é relativamente mais simples, e elas podem ser organizadas mais facilmente; anonimato garantido do participante, o que pode facilitar a participação. Porém, é necessário salientar que essa ferramenta tem algumas limitações. (BAHIA, 2017). Em minha pesquisa anterior, utilizei questionários on-line e obtive um número satisfatório de respostas, o que possibilitou as análises; por esse motivo, no grupo de pesquisa, optamos por continuar utilizando essa ferramenta para produção de dados.

Como já citado, esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais abrangente, coordenada pela professora Dra. Elí Fabris, contando com colaboradores em diversas universidades brasileiras. A pesquisa maior tem como metas principais: 1) colocar à disposição da Universidade, das escolas e da Secretaria de Educação municipal um conjunto de dados sobre os professores iniciantes no município de São Leopoldo; 2) criar e estimular espaços e práticas de coformação para professores iniciantes; 3) subsidiar outras IES com dados para reformulação curricular dos cursos de formação e as escolas em seus processos formativos; 4) indicar fragilidades e potencialidades nas políticas públicas educacionais referentes a esse segmento da formação de professores. (FABRIS, 2018). Conhecendo as metas e objetivos da pesquisa mais abrangente, fiz um recorte por anos de escolarização, analisando apenas o material dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou alfabetizadores e criando uma problematização a partir daí. Optamos por utilizar novamente os questionários construídos na plataforma Google Forms¹¹, já que esse espaço virtual tem se mostrado um importante instrumento para a pesquisa em educação. De acordo com Adriana Silva, David Lós e Djalma Lós, que trabalharam em sua pesquisa com questionários no Google Forms,

[...] esta é uma ferramenta que vem aos poucos se manifestando com grande potencial de se aliar à educação, como é o caso da abordagem ensino com pesquisa. Surgiu em 2006, através da unificação de dois serviços, o de

¹¹ Há ainda poucas pesquisas que tratem da utilização do Google Forms em educação; por conta disso, trabalhei nesta pesquisa com aquelas que encontrei.

processamento de textos e de planilhas. Podemos defini-la atualmente como o conjunto de serviços online capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita, isto é, vários usuários podem estar participando ativamente do processo de criação e edição de tais documentos. (SILVA; LÓS; LÓS, 2011, p. 5).

Esses pesquisadores trazem a relevância dos questionários do Google Forms e enfatizam que esses instrumentos de pesquisa – em especial, o método de pesquisa *survey*¹² – podem auxiliar o pesquisador na produção de dados. Ressalto que vivemos em uma cultura digital e que, cada vez mais, também na pesquisa educacional, precisamos usar ferramentas que agilizem e facilitem a produção de dados para a análise. Os pesquisadores portugueses Maciel, Nunes e Claudino (2014) também destacam a abrangência que essas novas tecnologias da informação trouxeram para a pesquisa:

[...] ampliaram as modalidades de obtenção de dados. O uso do correio eletrônico para a distribuição de questionários remonta a 1985 (Sheehan, 2001) e está documentado desde 1996 o recurso a formulários web preenchidos on-line (Couper & Miller, 2008). Desde então, a condução de *surveys* com recurso a formulários HTML, os *web surveys*, têm se tornado prática comum, em particular em investigação educacional (Solomon, 2001). (Esteves, 2010; Costa, 2011). (MACIEL; NUNES, CLAUDINO, 2014, p.156).

Essa plataforma tem sido utilizada por pesquisadores, dadas a sua praticidade e a sua abrangência, uma vez que possibilita o envio para uma quantidade maior de sujeitos e auxilia na organização dos dados produzidos.

Essas são algumas das justificativas para a escolha do questionário, também considerando a abrangência da pesquisa e o grupo selecionado para responder o questionário on-line, envolvendo todos os professores aprovados no processo seletivo que estão em estágio probatório na Rede Municipal de ensino de São Leopoldo. O levantamento total dos professores que participaram do processo seletivo e foram chamados para atuar nessa rede, desde 2016, indicou 427 professores¹³.

Primeiramente, junto com a coordenadora da pesquisa mais abrangente, fiz contato com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED), e reunimo-nos

¹² “Para Tanur (1982 *apud* PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993), a pesquisa *Survey* é a aquisição de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas selecionadas (público visado), por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente o questionário”. (SILVA, LÓS, LÓS, 2011, p. 3).

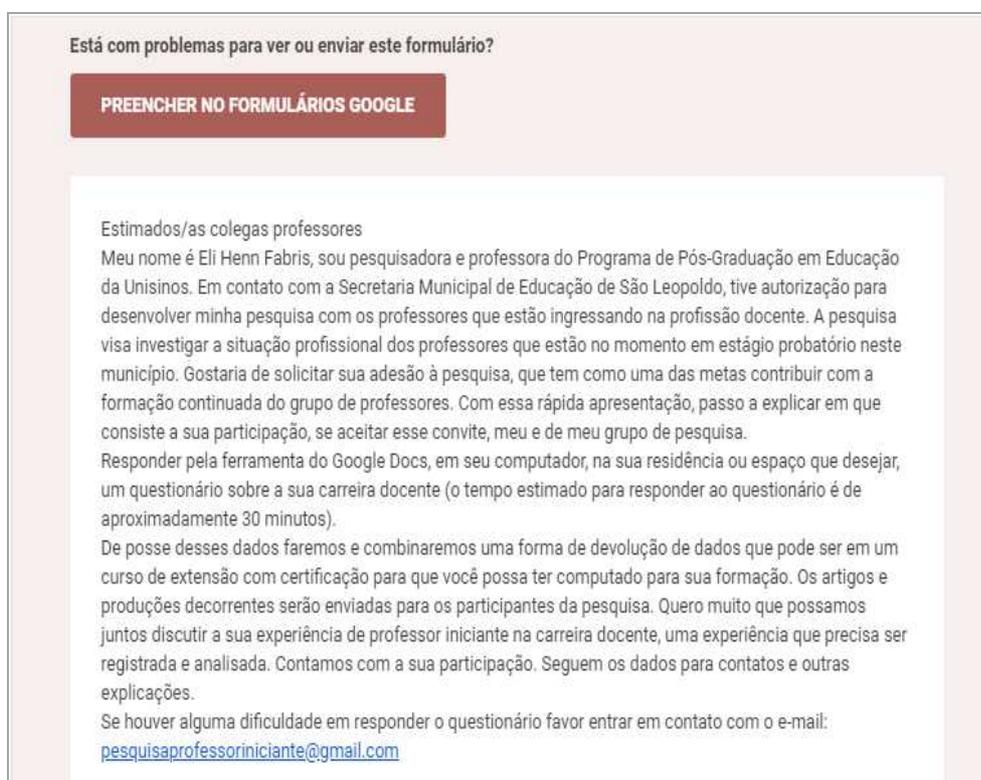
¹³ A SMED/SL disponibilizou uma lista com nome, *e-mail* e telefone para contato de 342 professores iniciantes em estágio probatório. No mês de dezembro de 2019, foi realizada a segunda parte da pesquisa mais abrangente, que ofereceu aos professores iniciantes da rede municipal de educação de São Leopoldo um curso de extensão, organizado com cinco encontros, totalizando 10 horas. Nesse curso, foi utilizada a metodologia da pesquisa (de)formação.

para explicar a pesquisa e também para obter a autorização e o acesso aos dados para contato¹⁴ dos professores iniciantes em estágio probatório. Nessa reunião, além de disponibilizarmos o projeto de pesquisa e discutir as questões éticas, obtivemos a autorização do Secretário Municipal de Educação para a realização da pesquisa.

O segundo movimento foi realizar, a partir da revisão de literatura sobre o tema, a construção do primeiro questionário¹⁵ de investigação, juntamente com o grupo de pesquisa, para que as questões pudessem dar conta de todas as especificidades das várias pesquisas que utilizarão o material produzido.

O questionário contou com 40 questões, sendo sete de identificação, oito de formação acadêmica, 20 questões dissertativas e cinco questões optativas (havia a possibilidade de marcar mais de uma opção nas questões optativas). Antes do envio, foram realizados vários testes, a fim de fazer ajustes nas questões e na dinâmica de envio do questionário. Os primeiros contatos com os professores iniciantes foram realizados a partir da seguinte mensagem, enviada por *e-mail*:

Figura 2 - Questionário para pesquisa com professores iniciantes



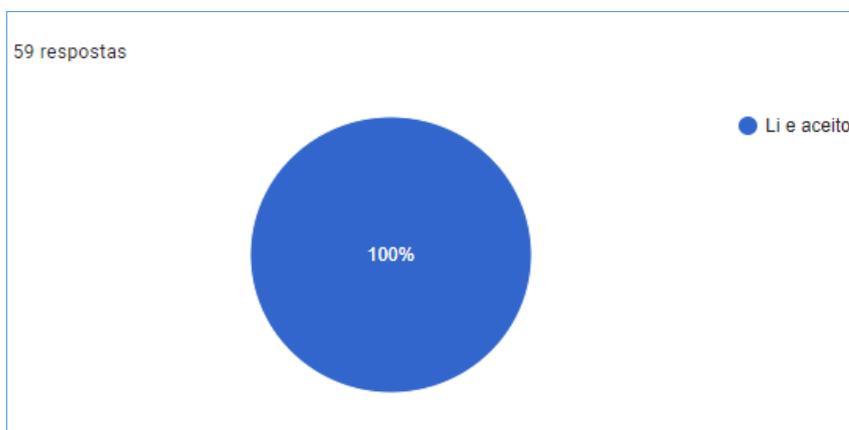
Fonte: Elaborado pela pesquisadora coordenadora e pelo grupo de pesquisa (2018).

¹⁴ Nome, *e-mail* e telefone.

¹⁵ Apêndice A.

A partir do *link*¹⁶ disponibilizado, foi possível acessar a primeira parte do questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação foi condicionada pela marcação da alternativa de “Li e aceito”. Depois disso, o acesso ao questionário era permitido para receber as respostas. Para obter um número maior de participantes, o *e-mail* de convite com o *link* para a pesquisa foi enviado cinco vezes ao longo de três meses; dos 342 *e-mails*¹⁷ enviados, 59 foram respondidos. Todos os participantes leram o Termo Livre e Esclarecido e autorizaram a utilização dos dados, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Questionário para professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela coordenadora da pesquisa e pelo grupo de pesquisa (2018).

Das 59 respostas ao convite, 19 enquadravam-se nos critérios que estabeleci: professores em estágio probatório que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Meu primeiro movimento foi organizar perguntas e respostas em tabelas e, depois, em grupos de sentido, a partir de recorrências. Os gráficos disponibilizados pelo Google Forms também foram analisados.

Ao longo desta pesquisa, algumas mudanças foram necessárias. A mais significativa delas foi expandir os critérios de seleção dos sujeitos, pois eu pesquisaria somente os professores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização), mas não havia material suficiente para as análises. A ampliação do escopo da pesquisa, abrangendo professores até o 5º ano do Ensino Fundamental, foi imprescindível para proporcionar uma quantidade maior de material e de sujeitos analisados.

No quadro a seguir, organizei o perfil dos professores iniciantes que participaram desta

¹⁶ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpJprH3hmg4d1r3v9JGEVtZLH3J_2jFrfgp20gMG6DDjXZg/viewform?c=0&w=1. Acesso em: 2 jul. 2018.

¹⁷ Como vários *e-mails* voltaram com erro, também entramos em contato telefônico para atualizar os dados.

pesquisa e que atuam nos AIEF:

Quadro 5 - Perfil dos professores iniciantes que participaram da pesquisa e que atuam nos AIEF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)

Categoria	Total de 19 professores iniciantes (AIEF)
Ingresso no ano de 2017 por concurso público na cidade de São Leopoldo para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	19
Não possui experiência anterior no AIEF	19
Possui experiência como professora na EI	7
Possui experiência anterior em outras áreas	2
Participação no Pibid durante o curso de formação inicial	5
Participação no Educas ¹⁸ durante o curso de formação inicial	1

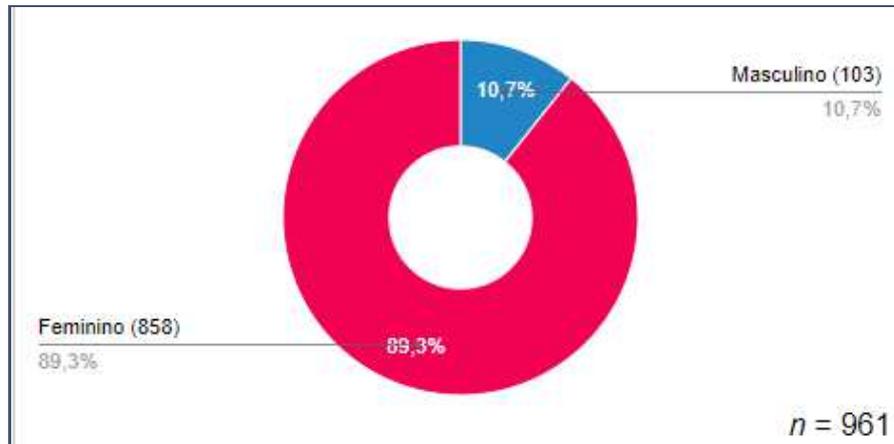
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base nesse primeiro perfil dos professores que participaram da pesquisa, busquei mais informações sobre os docentes no município de São Leopoldo. A partir da pesquisa na plataforma CultivEduca¹⁹, disponibilizada no *site* da UFRGS, tive acesso a informações gerais sobre os docentes e informações específicas sobre formação inicial, continuada e pós-graduação dos docentes. No CultivEduca, é possível encontrar os perfis dos docentes do Brasil, dos estados, municípios e escolas, além de poder filtrá-los por redes (federal, estadual, municipal e particular). A seguir, apresento alguns gráficos da plataforma CultivEduca com dados importantes que selecionei e também gráficos que organizei a partir dos dados dessa pesquisa:

¹⁸ Educas é um Programa de Educação e Ação Social que oferece apoio especializado a crianças e jovens, bem como às suas famílias e escolas. O atendimento é realizado em grupos de modo interdisciplinar, articulando ensino e pesquisa com as áreas de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas, tendo em vista a necessidade de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos atendidos. (UNISINOS, 2019).

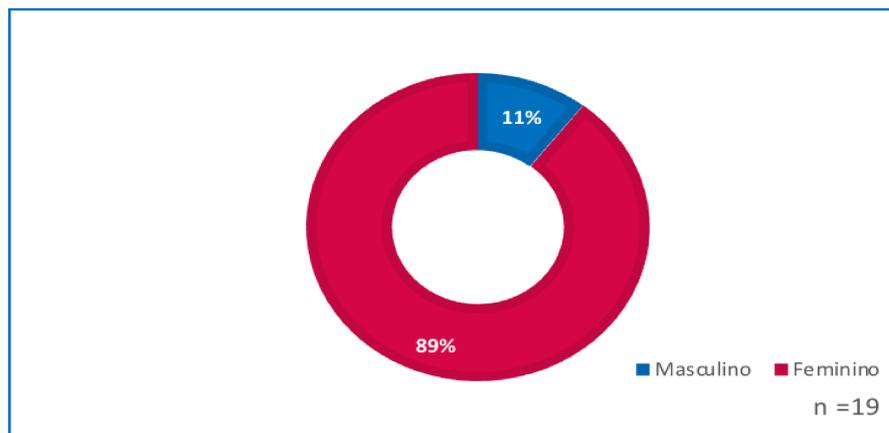
¹⁹ A Plataforma CultivEduca é uma iniciativa do Centro de Formação Continuada de Professores / FORPROF / UFRGS, idealizada por Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves e Rafaela da Silva Melo.

Gráfico 6 - Docentes por sexo que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (961 docentes neste perfil)



Fonte: CultivEduca (2016) ²⁰.

Gráfico 7 - Docentes por sexo que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)

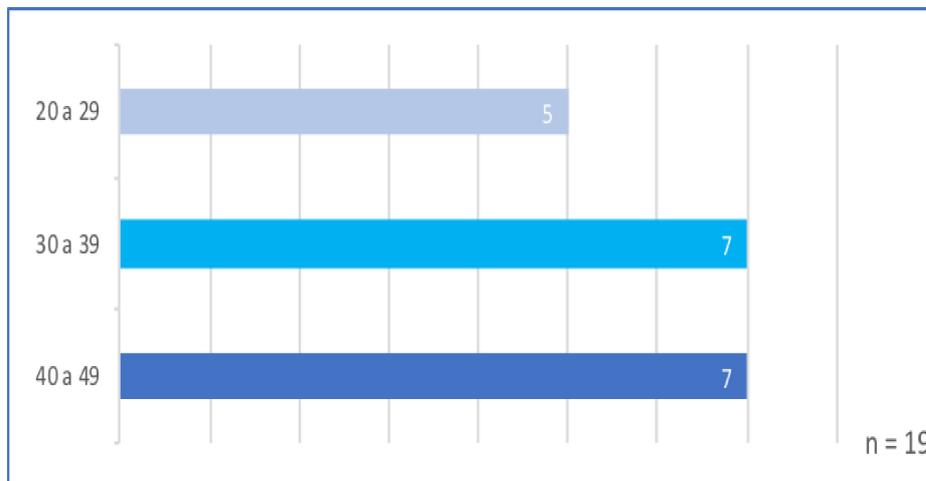


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Podemos perceber que, nesta pesquisa, a maioria dos docentes que atuam nos AIEF também é formada por mulheres, com idades entre 20 e 40 anos, como podemos ver no gráfico a seguir:

²⁰ Dados obtidos a partir do *site* CultivEduca, desenvolvido pela UFRGS. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/4318705.html>. Acesso em: 07 set. 2019.

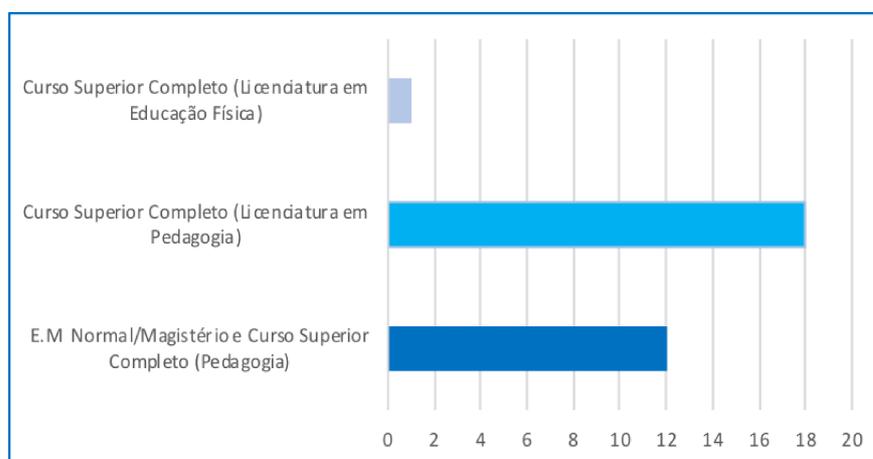
Gráfico 8 - Docentes por idade que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses dados mostram que os professores iniciantes desta pesquisa não são tão jovens quanto alguns estudos da revisão de literatura têm apontado. Outro dado relevante do perfil dos participantes é sobre a formação inicial desses professores (Gráfico 9), pois 18 participantes possuíam curso superior completo em Pedagogia²¹; destes, 12 haviam feito Curso Normal/Magistério (em âmbito de Ensino Médio). Esses dados também estão em consonância com os disponibilizados pela plataforma CultivEduca sobre formação inicial dos professores na Rede Municipal de São Leopoldo (Gráfico 10).

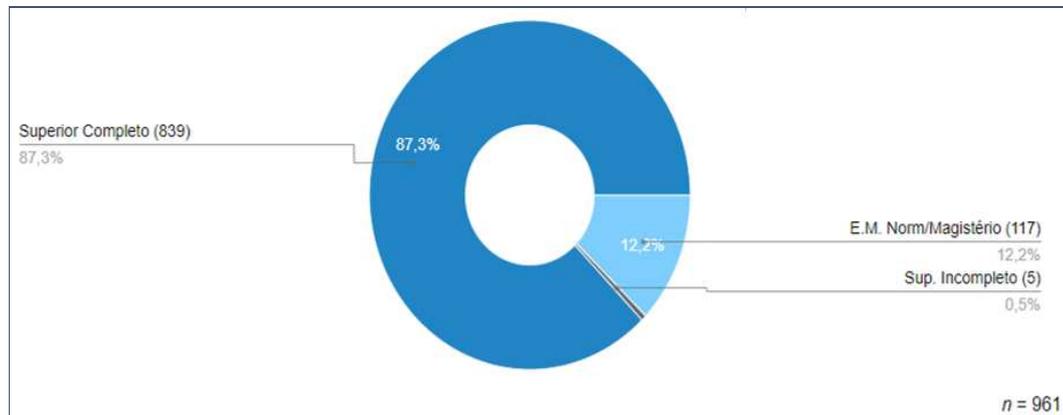
Gráfico 9 - Formação inicial dos docentes que participaram da pesquisa e que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

²¹ Um dos professores é licenciado em Educação Física.

Gráfico 10 - Formação inicial dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do EF no município de São Leopoldo (961 docentes neste perfil)



Fonte: CultivEduca (2016).

Também considerei importante detalhar as instituições de formação inicial desses professores (Quadro 6), para uma melhor contextualização das formações nas modalidades à distância (EAD), presencial, híbrida ou semipresencial:

Quadro 6 - Formação inicial dos professores iniciantes que participaram da pesquisa e que atuam nos AIEF no município de São Leopoldo (19 professores iniciantes)

Universidades/Faculdades de formação inicial dos professores iniciantes que participaram da pesquisa	Modalidade	Quantidade
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	EAD	1
Faculdades Integradas Rui Barbosa (FIRB)	EAD	1
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	EAD	1
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	EAD	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Presencial	6
Universidade La Salle (UNILASALLE)	Presencial	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Presencial	2
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	EAD	1
Universidade Paulista (UNIP)	EAD	1
Não Informado		3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com essa primeira sistematização do perfil dos participantes, na segunda parte da

pesquisa, após a banca de qualificação do projeto, organizei um segundo questionário²², que teve quatro questões dissertativas, buscando aprofundar a discussão sobre a constituição da docência do PI que atua nos AIEF. Esse questionário foi enviado aos 19 professores iniciantes que participaram da primeira parte da pesquisa. Primeiramente, a mensagem a seguir foi enviada por *e-mail* aos professores iniciantes, com um convite para responder o questionário:

Figura 3 - Questionário para pesquisa com professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Está com problemas para ver ou enviar este formulário?

PREENCHER NO FORMULÁRIOS GOOGLE

Este é um convite para você preencher o formulário:

A constituição da docência do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "A constituição da docência do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", desenvolvida pela mestranda Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia, aluna do Programa Pós-Graduação em Educação (Unisinos), com orientação da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, pesquisadora do Programa Pós-Graduação em Educação (Unisinos). O objetivo geral desta pesquisa é analisar como se constitui a docência dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental escolas públicas municipais de São Leopoldo/RS. Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa mais abrangente intitulada "Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante". A identidade dos(as) participantes será preservada conforme os preceitos éticos orientados pelo Comitê de Ética.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir do *link*²³ disponibilizado, foi possível acessar a primeira parte do questionário, onde foram reafirmados os compromissos éticos da pesquisa. A participação foi condicionada pela marcação da alternativa de "Li e aceito". Depois disso, o acesso ao questionário era permitido para receber as respostas. Para obter um número maior de participantes, o *e-mail* de convite com o *link* para participar da pesquisa foi enviado duas vezes ao longo de um mês. Também entrei em contato com os participantes por meio de mensagens pelo WhatsApp. Nessa mensagem, foi enviado o *link* do questionário.

²² Apêndice B.

²³ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc72PNi_h8HofUM0mCT6IQ6IrMzj2TwSfHVo1U7WyqXEQKkuQ/viewform?usp=sf_link. Acesso em: 20 ago. 2019.

Quadro 7 - Mensagem enviada pelo WhatsApp para os professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Olá, XXX, meu nome é Sabine. Sou mestranda em Educação no PPGEduc/Unisinos e gostaria de convidá-lo para participar de minha pesquisa. Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais abrangente, coordenada pela professora Dra. Elí Henn Fabris.

- ✓ Foram selecionados 19 professores/as que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Leopoldo;
- ✓ São apenas quatro questões dissertativas que devem ser respondidas de forma bem pessoal, através do *link* abaixo (WhatsApp ou *e-mail*);
- ✓ Desde já agradeço por sua disponibilidade. Caso tenha alguma dúvida ou dificuldade em acessar o questionário, estou à disposição (Cel: XXX ou *e-mail*: XXX).

Sua participação é muito importante!

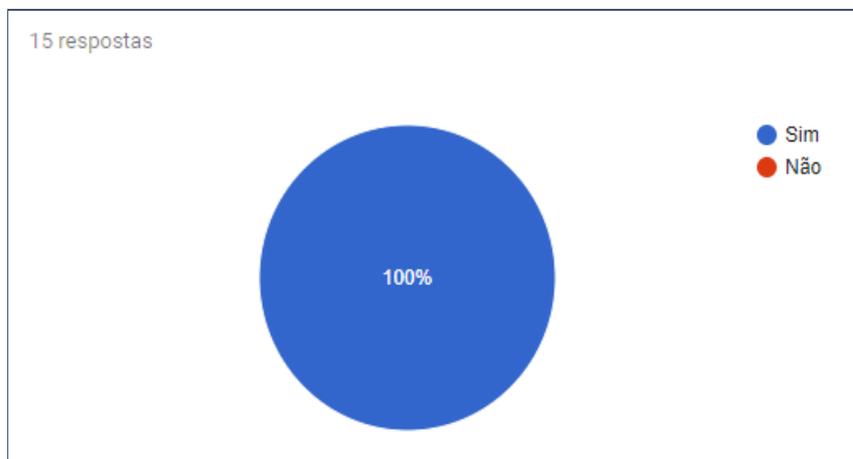
Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc72PNi_h8HofUM0mCT6IQ6IrMzj2TwSfHVo1U7WYqXEQKkuQ/viewform?usp=sf_link.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse segundo contato foi mais efetivo, pois todas as respostas foram obtidas após este contato. Dos 19²⁴ professores contactados, 15 se dispuseram a participar da segunda fase da pesquisa. Todos os participantes autorizaram a utilização dos dados na pesquisa, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Questionário para professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para identificar os sujeitos mantendo o acordo de confidencialidade dos professores iniciantes, optei por nomeá-los como: PIAI (Professor Iniciante Anos Iniciais). O número que acompanha essa sigla é organizado pelo primeiro questionário on-line, segundo a ordem das respostas, e foi mantido para o segundo questionário. Os materiais analíticos dos dois

²⁴ Uma professora iniciante que participou da primeira parte da pesquisa justificou que não participaria da segunda parte por estar em licença médica.

questionários²⁵ em articulação com os demais materiais foram organizados em quadros, em conjuntos de excertos por grupo de sentidos.

Na próxima seção, faço a contextualização da pesquisa, apresentando a cidade de São Leopoldo e sua Rede Municipal de educação, bem como os processos que envolvem a inserção dos docentes nesta rede.

3.2 O município de São Leopoldo (RS): um espaço para a pesquisa

A cidade de São Leopoldo está localizada no Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. É considerada o berço da colonização alemã. O primeiro grande impulso no seu desenvolvimento foi dado no início do século XIX, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, somando-se aos descendentes de portugueses e negros escravizados ou descendentes de africanos escravizados que trabalhavam nas fazendas, até então predominantes na economia local. Atualmente, a cidade possui uma população de 229.678 mil habitantes²⁶ e uma área de 102,3 Km²⁷. No mapa a seguir, podemos ver algumas das principais características do município:

Figura 4 - Mapa demonstrativo da localização da cidade de São Leopoldo no Vale do Rio dos Sinos



Fonte: TECNOSINOS (2016)²⁸.

²⁵ Apêndices A e B.

²⁶ Pesquisa realizada no ano de 2018, no *site* oficial da Prefeitura de São Leopoldo.

²⁷ Disponível

em:

<http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=abreAnexos&arquivo=8236&nomeArquivo=POR%20QUE%20S%C3O%20LEOPOLDO?&categoriaDownload=1>. Acesso em: 10 nov. 2018.

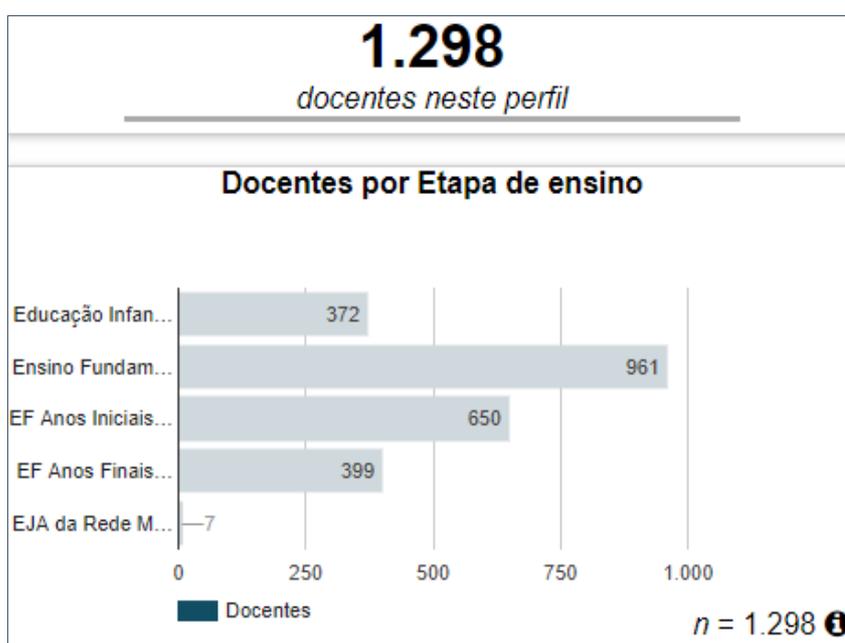
²⁸ Disponível

em:

<http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=abreAnexos&arquivo=8236&nomeArquivo=POR%20QUE%20S%C3O%20LEOPOLDO?&categoriaDownload=1>. Acesso em: 10 nov. 2018.

A Rede Municipal conta com 36 escolas municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.), atendendo 10.959 estudantes nos Anos Iniciais e 7.469 nos Anos Finais. Em relação aos professores que ingressaram na Rede Municipal²⁹, os dados do último concurso, em 2016, indicam um total de 427 professores nomeados como servidores públicos. Na figura a seguir, podemos ver a quantidade de docentes por área de ensino no município de São Leopoldo³⁰.

Gráfico 12 - Docentes por etapa de ensino no Município de São Leopoldo (RS)



Fonte: CultivEduca (2016)³¹.

Como podemos ver, o maior número de professores atua nos AIEF, e o município tem feito investimentos principalmente nesse nível de ensino, tanto com formações sobre alfabetização quanto com a articulação com programas, tais como: Mais Educação; Mais Alfabetização; Pibid/Pedagogia/Unisinos, entre outros. Alguns desses investimentos são voltados para a melhoria na avaliação dos ciclos de alfabetização e do Ideb³² das escolas³³. No quadro a seguir, organizei o Ideb das escolas em que os professores desta pesquisa atuam, para

²⁹ Concursos - Prefeitura Municipal de São Leopoldo; Concurso Nr. 01/2005; Concurso Nr. 01/2007; Concurso Nr. 01/2008; Concurso Nr. 01/2010; Concurso Nr. 01/2016.

³⁰ O mesmo docente pode estar presente em mais de uma etapa de ensino.

³¹ Dados obtidos a partir do *site* CultivEduca, desenvolvido pela UFRGS. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/4318705.html>. Acesso em 07 set. 2019.

³² Dados obtidos a partir do *site* QEdu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/435-sao-leopoldo/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em 20 out. 2019.

³³ Entendo que essas avaliações de larga escala, muitas vezes, não condizem com a realidade das escolas e não levam em conta as especificidades de cada uma; no entanto, são uma forma de classificação das escolas, utilizada pelas agências educacionais e órgãos do governo, e funcionam como uma representação social na sociedade sobre a qualidade das escolas.

conhecer um pouco de seu contexto de trabalho:

Quadro 8 - Ideb das escolas em que atuam os professores iniciantes que participaram desta pesquisa, na cidade de São Leopoldo, no Vale do Rio dos Sinos

Escolas Municipais	Ideb 2017	Situação da escola
EMEF A	0,0	Sem dados
EMEF B	6,1	Melhorar
EMEF C	5,4	Melhorar
EMEF D	4,4	Alerta
EMEF E	4,4	Alerta
EMEF F	6,8	Melhorar
EMEF G	5,7	Alerta
EMEF H	5,6	Melhorar
EMEF I	5,4	Alerta
EMEF J	4,8	Atenção
EMEF K	4,1	Alerta
EMEF L	6,4	Manter
EMEF M	0,0	Sem dados
EMEF N	0,0	Sem dados
EMEF O	0,0	Sem dados

Fonte: Qedu (2017).

Depois desse primeiro mapeamento dos professores e do município, constatei que era possível realizar a pesquisa neste município e com o recorte escolhido.

Também considero importante especificar os critérios de escolha deste município como locus de pesquisa, que foram antes delineados na pesquisa mais abrangente, a partir dos resultados de meu trabalho de conclusão de curso. Naquela pesquisa, mostrou-se necessária uma pesquisa mais ampla sobre os professores iniciantes. Na articulação entre essas duas pesquisas, sentiu-se a necessidade, então, de dar continuidade a este tema com um estudo mais abrangente e ampliado para todo o município de São Leopoldo, e não apenas com os egressos do Pibid. Cabe salientar que a escolha deste município também se deu pela abertura e proximidade que existe entre a Rede Municipal de educação e a Unisinos, pois muitas das atividades da Universidade são realizadas nas escolas do município (pesquisas, observações, estágios e outros), além de formações continuadas e cursos de extensão realizados pela Universidade³⁴. De acordo com Fabris (2018), o compromisso político com a região de inserção

³⁴ Em reunião com a coordenadora pedagógica da SMED/SL, juntamente com a professora Dra. Elí Fabris, apresentamos os resultados parciais da pesquisa e obtivemos mais dados para a continuidade da pesquisa mais abrangente. Também constatamos a necessidade de uma aproximação entre Universidade e escola, pois a maioria desses professores iniciantes são egressos da Unisinos. Acredito que a pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento em ambos os espaços, considerando que a relação que se estabelece entre eles é relevante para pensar a docência contemporânea, a partir das experiências e saberes dos professores das universidades e das escolas.

da Universidade é um dos motivos para focar a pesquisa no município onde a Unisinos tem o seu primeiro campus e a estrutura mais completa instalada. Esses critérios vão ao encontro da meta principal da pesquisa mais abrangente, que pretende contribuir para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Olhar de forma mais específica para a formação, a constituição e a atuação do PI neste município pode trazer dados para a continuidade dos estudos sobre as docências contemporâneas e sobre a formação inicial e continuada de professores, pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas no GIPEDI.

Tendo escolhido o município, iniciei a pesquisa nos documentos oficiais, analisando o edital do concurso público aberto em 2016 (nº 01/2016) em São Leopoldo. Este edital abriu 15 vagas e cadastro reserva para *Professor de Currículo – Séries Iniciais*, com Ensino Superior, para 20 horas semanais³⁵. A seguir, podem-se ver as atribuições explicitadas no edital para esses professores.

Figura 5 - Trecho do Edital Nº 01/2016 V9 para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2. PROFESSOR DE CURRÍCULO – SÉRIES INICIAIS

Descrição Sintética: ministrar o ensino e a educação ao aluno em quaisquer atividades constantes dos planos de estudos da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município.

Atribuições Típicas:

- planejar as ações pedagógicas a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola abrangendo os anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de São Leopoldo, trabalhando os conteúdos de forma globalizada envolvendo as diferentes áreas do conhecimento;
- considerar as características e necessidades da faixa etária, oportunizando o desenvolvimento da ação pedagógica e do processo do aluno, apontando suas dificuldades e possibilidades e criando assim alternativas de superação das mesmas durante este processo;
- Promover situações de aprendizagem que privilegiem o lúdico, a construção de conceitos sobre o mundo que está inserido, a interação das crianças na diversidade social, a tomada de decisões, a construção de regras, a cooperação, a solidariedade, o diálogo, o respeito e cuidado de si mesmo e dos outros;
- desenvolver as habilidades e o gosto pela leitura e pela produção de textos orais e escritos, oferecendo recursos para o uso adequado em diferentes situações comunicativas;
- promover a avaliação baseada na integridade do/a aluno/a, com acompanhamento individualizado, possibilitando a recuperação paralela ao longo do processo ensino-aprendizagem;
- elaborar e realizar registros solicitados pela Escola/SMED, em documentos como: plano de trabalho, caderno de frequência, relatórios, pareceres descritivos, entre outros;
- articular com os colegas da escola formas de participação dos pais e/ou responsáveis pelos educandos para que ambos, professores e pais, possam interagir no sentido de conhecer e intercambiar as informações pertinentes ao desenvolvimento da criança;
- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, bem como de suas reuniões administrativas e pedagógicas, de espaços de formação e projetos promovidos pela Escola e/ou SMED;
- comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética.

FUNDATEC Rua Prof. Cristiano Fischer, 2012 CEP 91410-000 Porto Alegre – RS 19
 Informações: On-Line www.fundatec.org.br ou Fone (51) 3320-1016

Fonte: Edital Nº 01/2016 V9.

Nas atribuições explicitadas no edital, percebe-se que as exigências estão pautadas na

³⁵ O salário base no município de São Leopoldo no ano de 2020 é de \$1.670,17.

realização das atividades que constam nos planos de estudos da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação e que fazem parte das funções docentes.

Os professores selecionados atuam no Ensino Fundamental, que é um dos níveis da Educação Básica no Brasil, é obrigatório e deve ser oferecido gratuitamente nas escolas públicas, atendendo crianças a partir dos 6 anos de idade. De acordo com Pacievitch (2016), o objetivo do Ensino Fundamental brasileiro é prover a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

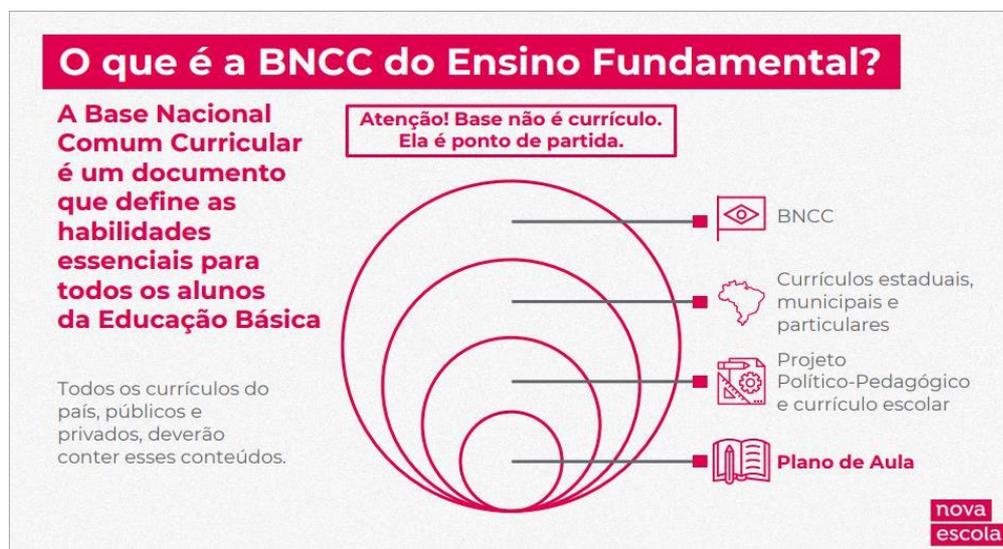
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. (PACIEVITC, 2016, n.p).

O Ensino Fundamental passou, então, a ser dividido da seguinte forma: os Anos Iniciais vão do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade. Já os Anos Finais vão do 6º ao 9º ano. Além dessas especificidades, também se faz importante salientar que o currículo para o Ensino Fundamental brasileiro tem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às seguintes diretrizes: 1) difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; 2) consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; 3) orientação para o trabalho; 4) promoção e apoio às práticas desportivas não formais. (ART. 27º, LDB 9394/96). Além da LDB, o Ensino Fundamental é regido por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino. (PACIEVITC, 2016).

Outro ponto a ser destacado, uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar professores que atuam nos AIEF, é que no ano de 2018 houve a aprovação da nova BNCC para Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que estabeleceu diretrizes para cada nível de ensino. A figura a seguir exemplifica a abrangência e os desdobramentos pretendidos pela BNCC no Ensino Fundamental.

Figura 6 - O que é a BNCC no Ensino Fundamental?



Fonte: *Nova Escola* (2018).

A nova Base propõe competências gerais, que têm como objetivos a “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2018). Os professores iniciantes devem incorporar essas mudanças na sua prática docente, considerando todas as especificidades dos AIEF.

Com essa apresentação do lócus da pesquisa, espero ter deixado claro onde, de que forma, por que e como os professores iniciantes desse município vieram a compor esta pesquisa. Na próxima seção, explico as ferramentas teóricas que escolhi para operar as análises e como essa forma de enxergar a pesquisa me ajuda a desconstruir e suspeitar das verdades que nos constituem.

3.3 Ferramentas teórico-metodológicas: “tornar difíceis os gestos fáceis demais”

[...] A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2006, p. 180).

É com esse entendimento que construo esta pesquisa, procurando aprender com cada passo e constantemente suspeitando de minhas certezas, pois, “[...] se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. (FOUCAULT, 2010, p. 299). Minha perspectiva analítica utiliza a crítica radical com o sentido atribuído por Michel Foucault, uma crítica que nos possibilita historicizar, construir a história dos processos, analisar como os processos sociais se constituíram, descobrir suas tramas como invenções sociais, e não como procedentes de uma causa natural. É o exercício de ir às raízes, ou ainda, de exercer “[...] uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 209). O único *a priori* que consideramos é o histórico, e, assumindo-se a radicalidade da crítica como hipercrítica, colocam-se todos os discursos e verdades sob suspeição.

Tomando dessa maneira as práticas de formação como discursos, os quais não só descrevem tais práticas, como também as constituem, bem como aos sujeitos a eles submetidos, entendo ser possível desenvolver uma analítica para pensar de outros modos a formação de professores. Foi a partir desta postura que escolhi as formas metodológicas e os instrumentos de produção de dados para pensar a docência do PI. Essas escolhas foram pensadas considerando a possibilidade de criar trajetórias e articular diferentes conceitos e metodologias. De modo mais livre, mas sem perder o rigor necessário, entendi e desenvolvi a metodologia como

[...] certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação - e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 18).

Escolho não nomear uma única metodologia, mas descrever escolhas que fiz para analisar os dados produzidos a partir dessa postura analítica, assumindo o que Alfredo Veiga-Neto (2011) chamou de “postura foucaultiana”: “[...] Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não problemáticas as ideias iluministas de um sujeito fundante [...]”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 243).

Com essa perspectiva, tomo como ferramenta analítica principal o conceito de *matriz de experiência*, a partir dos últimos estudos de Foucault, especialmente nas aulas proferidas em 05 e 12 de janeiro de 1983, publicadas na obra *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010), e também das pesquisas de seus comentadores. Vale ainda mencionar que tomo a *docência como experiência* com base na pesquisa de Oliveira (2015), cuja tese foi inspiração para que eu compreendesse esta pesquisa por meio de três domínios: saber, poder e ética.

Para Foucault (2010), “[...] matrizes são constituídas na história e ‘funcionam’ como chaves de inteligibilidade para pensar o presente”. (MUCHAIL, 2011, p.157). A partir desse entendimento, Oliveira (2015) se propôs a olhar para os modos de ser docente produzidos nas e pelas práticas de iniciação à docência no Pibid como uma produção histórica, como um foco ou uma matriz de experiência.

A articulação desses dois estudos inspirou-me a entender a docência como experiência. A docência pode “[...] produzir outras formas de pensar a formação inicial de professores na Contemporaneidade. Como, por meio da ‘relação consigo e com o outro’, podemos encontrar outras formas de nos tornar professoras e professores e nos conduzir como profissionais da docência?”. (OLIVEIRA, 2015, p.25).

Tal compreensão ajudou-me a desenvolver as análises, tendo como chave de leitura especialmente o entendimento da docência como produção histórica (eixo do saber), produzida por práticas de governo (eixo do poder) e pelas técnicas de si (eixo da ética). Portanto, ao analisar as práticas docentes dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais do que simplesmente explicitar formas de exercer a docência, pretendi analisar a constituição da docência no contemporâneo. Nesse sentido, a docência por meio da matriz de experiência constitui-se como uma grade de inteligibilidade que, em cada momento da história, com seus saberes e verdades, institui certo jeito de compreender e exercer a docência. Por outro lado, constitui o docente e o discente por meio de saberes e verdades legitimadas, produzindo sujeitos de um determinado tipo, professor e aluno.

Parto dos questionamentos de Nietzsche: “[...] que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas”. (VEIGA-NETO, 2016, p.11). Essas perguntas instigaram-me a problematizar como nos constituímos ou nos tornamos professores e, especificamente, professores dos AIEF; como nos tornamos alfabetizadores; como nos tornamos professores de crianças; como lidamos com as especificidades do início da carreira nesses processos. Essas e muitas outras perguntas atravessam-nos e constituem-nos em experiências que vivenciamos, experiências pessoais, de nossa formação inicial e continuada, em vivências na escola, em relações com nós mesmos e com os outros, e na maneira como as significamos em nossa docência com todas essas especificidades.

A partir desses questionamentos e conceitos, proponho-me a olhar para os modos de ser docente produzidos nas e pelas práticas dos professores iniciantes que atuam nos AIEF como uma produção histórica, uma matriz.

De acordo com Ramos do Ó e Aquino (2014, p.21), na aula inaugural de 1983, “[...]”

Foucault destaca os três eixos temáticos que teriam constituído suas investidas em torno de uma história do pensamento, a fim de distingui-la de dois outros movimentos em voga: a história das mentalidades e a das representações”. Nesse momento, Foucault deseja pensar de outros modos e mostra um deslocamento em sua trajetória investigativa³⁶. Isso é caracterizado pela análise dos focos de experiência disponíveis na cultura, articulados em três eixos analíticos: 1) as formas de um saber possível; 2) as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e 3) os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. (FOUCAULT, 2010). De acordo com Foucault, tratava-se de:

[...] substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de veridicção, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências” (FOUCAULT, 2010, p. 6-7).

Nesse sentido, a noção de experiência refere-se “[...] ao conjunto de sentidos que regulam as vivências capitais possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados – incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de resistência a tais esquemas”. (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 202). Considero importante trazer o que Foucault entende por experiência. Para o autor: “[...] uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois”. (FOUCAULT, 1994, p.45). Foucault diz que uma experiência “pessoal” nada tem de natural; o “pessoal” é sempre fruto de uma fabricação histórica, social, advinda de práticas discursivas, que podem ser da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, etc. De acordo com Castro (2016), Foucault mudou sua compreensão de experiência a partir da leitura de Nietzsche, Bataille e Blanchot, “descobrimo” outro entendimento:

Foucault move-se inicialmente com um conceito de experiência próximo ao da fenomenologia existencial, a experiência como lugar em que é necessário descobrir as significações originárias. Esse ponto de vista é encontrado em um de seus primeiros textos. [...]. Posteriormente, através da leitura de textos literários e filosóficos (Bataille, Blanchot e Nietzsche), Foucault descobre outra forma de experiência: *já não aquela que funda o sujeito, mas como forma de dessubjetivação* [...]. Para Nietzsche, Bataille e Blanchot, [...] a experiência é tratar de alcançar certo ponto de vista que esteja o mais próximo

³⁶ “Do ponto de vista estratégico, Foucault elege *pari passu* um tema-chave para cada um dos três eixos analíticos sobre os quais se debruça: a loucura, no primeiro caso; a criminalidade, no segundo; por fim, a sexualidade – todas elas tidas, por ele, como indiscutíveis focos de experiência do presente”. (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 202).

possível do não vivível. O que requer o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade. (CASTRO, 2016, p. 161, grifos meus).

Mediante esse segundo entendimento de experiência, Foucault opera com a matriz de experiência que conjuga os três domínios. Os estudos de Castro (2010) mostram esses deslocamentos na obra de Foucault e a mudança de seu entendimento de pesquisa e de experiência. A experiência “[...] tem por função arrancar o sujeito a si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado à sua aniquilação ou à sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação”. (FOUCAULT, 1994, p.579). Tais práticas foram tomadas como experiências, com base no conceito de matriz de experiência de Foucault (2010), considerando a constituição do sujeito que se forja nesse campo tecnológico de conexões entre saber, poder e ética.

Podemos ver mais explicitamente, nos volumes II e III da *História da Sexualidade* (1984), esse investimento maior de Foucault nas práticas envolvidas nos *processos pelos quais nos tornamos sujeitos*. Esse transformar o ser humano em sujeito se dá pelo agenciamento entre dois processos que, segundo Foucault (2004), são a objetivação e a subjetivação. (OLIVEIRA, 2015).

Na década de 1980, a ênfase dos estudos do autor recai sobre formas de sujeição e de subjetivação, o que se evidencia principalmente nos cursos *Do governo dos vivos* (1980), *A hermenêutica do sujeito* (1982) e *O governo de si e dos outros* (1983). De acordo com Lopes e Morgenstern (2014), ao “fazer a história da subjetividade, ele usa tecnologias de dominação de si capazes de convencer os sujeitos a governarem-se pela verdade”. (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.181).

Foucault criticará seus usos anteriores da noção de experiência, e é somente nas suas últimas obras que podemos ver uma elaboração foucaultiana do conceito de experiência como forma histórica de subjetivação. Conforme Castro (2016), é no primeiro esboço do prefácio do segundo volume da *História da Sexualidade* que Foucault faz esse exercício, explicando que seu estudo sobre as formas de experiência é um tema mais antigo e que sua inquietação era pensar a historicidade própria das formas de experiência. “[...] O que implicava duas tarefas negativas: uma redução nominalista da antropologia filosófica e também das noções que podiam apoiar-se nela, e um deslocamento em relação ao domínio, aos conceitos e aos métodos da história das sociedades”. (FOUCAULT, 2001, p. 1398).

Consigno perceber nos escritos de Foucault que ele sempre articulou os três domínios, dando ênfase diferentes a cada um deles, de maneira que:

[...] nestes três domínios - da loucura, da delinquência, da sexualidade -, privilegiei a cada vez um aspecto particular: o da constituição de uma objetividade, o da formação de uma política de governo de si, o da elaboração de uma ética e de uma prática de si mesmo. Mas sempre tratei também de mostrar o lugar que ocupavam os outros dois componentes que são necessários para a constituição de um campo de experiência. Trata-se, no fundo, de diferentes exemplos onde se encontram implicados os *três elementos necessários de toda experiência: um jogo de verdade, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros* (FOUCAULT, 1994, p. 45, grifos meus).

Para Veiga-Neto (2016), é na década de 1970 que Foucault estabelece o terceiro eixo de sua ontologia, a ética. “A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 81, grifo do autor). Esse conceito desloca o sentido clássico da palavra para uma ética de “[...] como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1984, p. 228), entendendo-se, dessa forma, a ética como uma relação de si para consigo.

A ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um vê a si mesmo – não só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – “ser saber” e o do “ser poder” – operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. (VEIGA-NETO, 2016, p. 82).

Nesta pesquisa, entendo que todos os três domínios³⁷ foucaultianos (ser-saber, ser-poder e ser consigo) estão interligados. Pretendo, então, articulá-los nas análises, colocando mais ênfase em cada um dos saberes e deslocando-os pelos domínios de maneira articulada, na tentativa de, nesse exercício, poder pensar a docência do PI que atua nos AIEF como matriz de experiência.

Para a operação da matriz de experiência, localizei: jogos de verdades, relações de poder e formas de relação consigo e com os outros. Esses são os movimentos da matriz de experiência que fui analisando em cada enunciado (grupo de sentido), tentando dar a ver o que já é visto, mas nem sempre colocado na ordem do discurso. Esses vistos, muitas vezes, rondam as zonas sombrias, as zonas excêntricas, as zonas infames da vida. Daí a necessidade de o pesquisador dar a ver o já visto. Como refere Foucault (2011), nada está escondido, tudo está no visível, tudo está na ordem do dito. Por isso, tomar a docência dos professores iniciantes como uma

³⁷ Optei por utilizar a expressão *domínios foucaultianos* com base nos estudos de Veiga-Neto (2016).

matriz de experiência e analisá-la sob tal lente, com esse conceito operando como ferramenta, requer atenção redobrada.

3.4 A constituição do *corpus* da pesquisa: deslocando o olhar

[...] por meio do pequeno gesto que *consiste em deslocar o olhar*, ele torna visível o que é visível, faz aparecer o que está tão próximo, tão intimamente ligado a nós que, por isso mesmo, não o vemos. (FOUCAULT, 2011, p. 246, grifos meus).

Deslocar o olhar é o desafio para quem se propõe a usar ferramentas foucaultianas, mas é somente a partir deste movimento que podemos operar com essa chave teórico-metodológica. De acordo com Aquino e Val (2018), com fundamentação em Foucault, para ler e constituir um *corpus* ou arquivo, é preciso um exercício de afastamento que torna visível o que é visível. Esse exercício proposto por Foucault desafia-nos a fazer movimentos da pesquisa que se deslocam da interpretação para uma investigação histórica:

[...] sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou os invalidar. Isso porque a peleja analítica não se esgota nos documentos, embora deles não prescindia. Em outra direção, atua-se com o objetivo de mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registro, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas discontinuidades e seus tempos de duração. (AQUINO; VAL, 2018, p.47-48).

O desafio de compor o *corpus* a partir da análise de diferentes materiais foi um movimento importante para constituir esta pesquisa. Foi necessário entender como esse processo de agrupamento, tabelamento e, finalmente, de análise constituiu os quadros que apresento como recorrências a partir de grupos de sentidos. Esses grupos foram organizados na articulação de quatro materiais:

Quadro 9 - Materiais da pesquisa

Materiais da pesquisa			
Narrativas dos professores iniciantes que atuam nos AIEF por meio de dois questionários on-line	Documentos oficiais - Edital do Concurso Público (nº 01/2016) - Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 5 nº 02/2015; Parecer CNE/CP No 02/2015; Resolução CNE/CP Nº 02/2017;	Revisão de literatura sobre o tema (2000-2018)	Revistas <i>Nova Escola</i> (2010-2019)

	Resolução N° 04/2018; Parecer CNE/CP n° 15/2017; Parecer n° 15/2018 e 3ª versão do Parecer 2019 (atualizada em 18/09/19).		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Creio que minha opção por apresentar esses conjuntos de materiais compoendo a pesquisa precisa ser explicada. Esses conjuntos não possuem a mesma posição e função no desenvolvimento da pesquisa. Reportagens específicas, selecionadas de edições da revista *Nova Escola*, funcionaram como marcadores de ordens discursivas. Na escrita da dissertação, funcionam também como vinhetas, chamando atenção para os discursos que estão na ordem do discurso em determinada época sobre professores iniciantes. Já o conjunto de legislação colabora para localizar os discursos na rede discursiva que compõe a história de formação docente no Brasil e a carreira docente no município de São Leopoldo. A revisão de literatura serviu para a criação do problema de pesquisa, mas também para as análises e para a validação do tensionamento da área do conhecimento. As narrativas compõem o material empírico usado como fonte para entender a constituição dos sujeitos professores, mostrando a historicização dos saberes e poderes em dois movimentos: objetivação e subjetivação. O *corpus* constituiu-se com as recorrências ou regularidades dos documentos, analisados e movimentados a partir do conceito de “matriz de experiência”, que opera nesta pesquisa como ferramenta teórico-metodológica e de análise.

Esses “movimentos³⁸” de pesquisa não foram pensados/realizados de modo separado, desarticulados ou de forma linear, mas escolhi apresentá-los dessa maneira para uma melhor compreensão dos modos como opere e agrupei o material analisado em grupos de sentidos (enunciados).

Esses movimentos mostram como fui me deslocando sobre o terreno analítico, a fim de constituir o *corpus* da pesquisa, inspirada em trabalhos que operaram com o conceito de matriz de experiência a partir de Foucault. Entre idas e vindas, produzi os dados e deles realizei uma leitura interessada, em articulação com o referencial teórico escolhido, buscando responder sobre a constituição da docência e os modos de ser docente nos AIEF nos primeiros anos de carreira. Recordando o que nos ensina Foucault (2010), meu esforço foi localizar e analisar os *três elementos necessários de toda experiência: um jogo de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo e com os outros*. Ainda, como nos lembram Aquino e Val

³⁸ Escolhi nomeá-los como “movimentos” de pesquisa pela analogia de que estou em um caminho de construção da pesquisa. Um caminho que não é previamente definido e que permite mudanças de trajeto, bem como idas e vindas.

(2018), nos enunciados sobre a docência, busquei mapear “[...] suas conexões estratégicas, suas emergências, suas descontinuidades e seus tempos de duração”. (AQUINO; VAL, 2018, p. 48). Portanto, mostrar como a matriz de experiência da docência dos professores iniciantes se apresenta como uma produção deste tempo no município de São Leopoldo (RS).

Pensar a docência como experiência só é possível pela sua historicidade, e podemos observar que, nas últimas décadas, no Brasil, têm se instituído outros modos de ser professor nos AIEF. Podem-se tomar os conceitos foucaultianos como ferramentas a partir de seu entendimento de governo pela verdade e, dessa maneira, analisar e tensionar as muitas formas de conduzir os indivíduos a converterem modos de ser docente nos AIEF em verdades, como condições necessárias para que todos os alunos tenham êxito em seu processo de aprendizagem. Pretendi ver as manifestações da verdade sobre a docência nos AIEF, entendendo que:

Tais manifestações se dão num conjunto de procedimentos verbais e não verbais, em enunciações de distintas bases epistemológicas e em rituais que apresentam, enfaticamente, ritos de passagem, experiências individuais de conquistas e superações dos assim denominados incluídos, bem como daqueles que se relacionam com eles no vasto campo da Educação e da Pedagogia. (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.181).

Trata-se de um exercício de examinar as verdades que conformam o sujeito e o uso que este faz delas na relação consigo e com os outros, em seu processo de tornar-se professor. Examinar a constituição da docência nos AIEF mediante o conceito de experiência, como um foco ou matriz, desafiou-me a ampliar o material e a reorganizá-lo através desta “lente analítica”. Essa organização foi feita em dois passos analíticos. São eles:

Movimento 1 – organização do material analítico de pesquisa em grupos de sentidos a partir das perguntas da pesquisa e das chaves de leitura;

Movimento 2 – identificação e análise das práticas que compõem a matriz de experiência: formas de um saber possível, as normativas de comportamento para os indivíduos e os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis. (FOUCAULT, 2010).

Ancorada nas respostas do primeiro questionário da pesquisa mais abrangente³⁹, organizei um segundo questionário e produzi mais materiais, com perguntas específicas para os professores iniciantes que atuam nos AIEF. Esse segundo movimento foi realizado com os mesmos professores e mostrou-se efetivo, pois eles puderam falar mais sobre si e sobre suas experiências na inserção na escola, bem como analisar suas práticas e as relações que se

³⁹ Pesquisa intitulada “Formação, constituição e atuação docente nas escolas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante”, coordenada pela professora Dra. Elí Fabris.

estabelecem no início de carreira nos AIEF.

No caso desta pesquisa, pretendi analisar como os professores exercem uma docência de um determinado tipo, com jeitos particulares de ser professor nos AIEF nos primeiros anos de carreira. Nesse processo, os sujeitos vão produzindo formas de condução de si mesmos, formas de ser professor que muitas vezes confirmam, articulam, deslocam as maneiras pelas quais os professores de crianças têm sido constituídos na história da Pedagogia. Esses exercícios de análise e reflexão (de si consigo e com os outros) configuram-se em práticas de si que levam o sujeito a constituir-se, a tornar-se professor, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente.

O exercício analítico que realizei deu-se com base em grupos de sentidos produzidos a partir de três chaves de leitura: a) práticas de veridicção, ou os discursos que definem as verdades sobre a docência dos anos iniciais da educação básica; b) tecnologias de governo, ou as práticas que regulam o comportamento da professora-pedagoga dos anos iniciais; c) práticas de si que participam da constituição da experiência docente. (OLIVEIRA, 2015).

Minha chave de leitura, como já anunciado, é o entendimento da docência como produção histórica (eixo do saber), produzida por práticas de governo (eixo do poder) e pelas técnicas de si (eixo da ética).

Quatro teses de doutorado⁴⁰ que operaram com o conceito de matriz de experiência inspiraram-me a pensar sobre as potencialidades de operar com essa ferramenta foucaultiana. Para iniciar esse percurso analítico, precisei fazer alguns exercícios de leitura e retomar livros de Foucault e de seus comentadores, a fim de entender como o autor operou com a matriz de experiência e compreender os deslocamentos do pensamento evidenciados na sua obra.

Os estudos de Marín-Díaz em sua tese (2012) e, posteriormente, no livro *Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica* (2015) contribuíram com esta pesquisa, auxiliando-me a operar com a matriz foucaultiana. Em sua pesquisa sobre os modos de condução contemporâneos que buscam a *felicidade*, a autora compreende que é “possível pensar que a experiência da felicidade, os modos de produzi-la e de fazê-la plausível teriam a mesma historicidade suscetível de ser delineada segundo esses três fios”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 43).

Oliveira (2015) analisou a docência como matriz de experiência, fazendo uso das ferramentas teórico-metodológicas da governamentalidade e da subjetivação como operadores

⁴⁰ Ver: Marín-Díaz (2012); Oliveira (2015); Weschenfelder (2018); Boff (2019).

analíticos. “Para pensar a docência como matriz de experiência, precisamos entender que ela é resultado da fabricação histórica e social, advinda de práticas da pedagogia e da psicologia, dentre outras áreas [...]”. (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Já na tese de Weschenfelder (2018), a autora operou com a ferramenta da matriz de experiência para entender a negritude brasileira. Essa matriz é composta pelos três eixos: “[...] o eixo dos saberes que funcionam como verdades, dos poderes que governam a população negra e o eixo da subjetivação/ética, que permite que os sujeitos negros governem a si mesmos a partir da relação com as verdades da negritude consigo e com os outros”. (WESCHENFELDER, 2018, p. 12).

Os estudos de Boff (2019) tomam a docência em Matemática como matriz de experiência, possibilitando pensar que os significados de teoria-prática “[...] e os efeitos de verdade atribuídos a essas dimensões compõem o que chamei de espectro da teoria-prática que, nas suas diferentes gradações, permite que se (re)produzam formas de entender e de valorar o que se faz na docência, em especial, o que se ensina e como se ensina”. (BOFF, 2018, p. 8).

Com esses estudos e as problematizações propostas neste capítulo teórico-metodológico, mostrei como inscrevi esta pesquisa em uma teorização, explicitando pressupostos, definindo algumas ferramentas conceituais e descrevendo critérios de escolha dos instrumentos para produzir dados. Por meio dessas ferramentas, de compromissos éticos e da organização e análise do material, busco compreender como se constituem as docências dos professores iniciantes que atuam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência deste trabalho, desenvolvo três capítulos analíticos a partir dos grupos de sentidos construídos com o uso da lente da matriz de experiência e através dela analisados. Nesta pesquisa a matriz de experiência funciona de duas formas: como lente teórico-metodológica e como operador analítico. em suas três dimensões. Na primeira dimensão, procuro olhar para a docência nos AIEF, analisando o desenvolvimento de diferentes saberes e discursos que legitimam o que pode ou não ser dito sobre ser professor, em uma episteme de crise da educação. Nessa dimensão, cabe considerar que, sendo uma forma de saber, a docência também se constitui como um conjunto de normas que permite pensar a exacerbação da linguagem da aprendizagem, em um processo de individualização da sociedade. Essa é a segunda dimensão, a do poder/governo. Na terceira dimensão da matriz, procuro olhar para a docência do PI, na medida em que ela configura certo modo de ser docente com características peculiares dos que atuam nos AIEF, e suas condições de possibilidade, buscando problematizar como os professores iniciantes constituem e significam sua docência a partir de suas experiências na escola. Ressalto que as três dimensões não operam linearmente, nem de forma

isolada ou com a mesma intensidade, pois seus efeitos dependem das relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e com os outros.

O esquema abaixo foi construído por meio dos estudos de meu grupo de pesquisa e desenvolvido nesta dissertação como um modo de organizar a matriz de experiência. Nesse esquema, cada dimensão da matriz corresponderia a uma das faces do prisma triangular ilimitado, e, na representação a seguir, esses limites (dados pelas faces do prisma) são ilimitados.

Figura 7 - Esquema da matriz de experiência



Elaborado pela autora (2020) com base nos estudos de Foucault (1983; 2010).

Posteriormente, esse esquema será ampliado com os conceitos movimentados nesta pesquisa (Figura 13). É no interior desse prisma que o sujeito professor iniciante vai se constituindo; nesse caso, as faces do prisma seriam os limites que nos (con)formam à medida que vamos tensionando e nos deixando tensionar/subjetivar nessa matriz.

Os movimentos analíticos a seguir visam mostrar como os professores iniciantes que participaram da pesquisa assumem uma forma de ser docente, desenvolvendo uma docência engajada. As verdades assumidas e as relações de poder, presentes tanto nas narrativas dos professores, quanto nas legislações e no material da revista, vão produzindo uma experiência

da docência nos professores iniciantes nos AIEF.

Nos próximos capítulos analíticos, apresento de forma detalhada como constituí essa matriz e a possibilidade de pensar a docência engajada.

4 COMO A MAIORIA DOS COMEÇOS: “SOBRE OS LIMITES E IMPASSES ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES”¹

Neste primeiro capítulo analítico, subdividido em quatro seções, apresento os desafios e possibilidades apontados pelos professores iniciantes no *corpus* da pesquisa, produzido por meio da articulação de diferentes materiais que constituem modos de ser docente no contemporâneo, a partir de uma episteme de crise da educação.

Antes de apresentar os quadros analíticos com o material de pesquisa, vale explicitar minha opção por trazer o *corpus* da pesquisa organizado em quadros que articulam todos os materiais apresentados na seção 3.4. Essa opção é importante para mostrar como a *dispersão do arquivo* traz um modo mais abrangente de entender a constituição da docência do PI nos AIEF.

As narrativas dos questionários foram analisadas, tomando os discursos da revista *Nova Escola* como dispersão discursiva, a legislação como condições de possibilidades históricas e legais e a revisão de literatura para analisar a matriz de experiência da docência do PI em São Leopoldo em suas condições e práticas pedagógicas modernas e contemporâneas.

Neste capítulo analítico, intenciono entender *Como os professores iniciantes nos AIEF têm se constituído, a partir das especificidades da docência nos primeiros anos de carreira? A partir do material de pesquisa, em articulação com os grupos organizados na revisão de literatura, pretendo analisar os desafios, mas também como os professores têm enfrentado diversas “surpresas” e inseguranças, e criado possibilidades ao iniciarem sua carreira docente. Se, por um lado, estamos diante de um período instável, por outro, ele é repleto de possibilidades no que tange à constituição da docência. A seguir, apresento a reportagem que utilizei como disparador para a discussão com os professores no segundo questionário da pesquisa.*

¹ Em alguns títulos de capítulos e seções utilizo excertos do material empírico entre aspas.

Figura 8 - Reportagem “14 coisas que ninguém te conta ao assumir uma sala de aula”

nova escola

Endereço da página:
<https://novaescola.org.br/conteudo/12745/14-coisas-que-ninguem-te-conta-antes-de-assumir-uma-sala-de-aula>

Publicado em NOVA ESCOLA 15 de Outubro | 2018

Carreira

14 coisas que ninguém te conta antes de assumir uma sala de aula

Há mais coisas entre a teoria e prática do que você pode imaginar antes de pisar em sala com crianças ou adolescentes

Lais Semis

Fonte: *Nova Escola* (2018).

No quadro abaixo, articulo as 14 coisas que ninguém relata antes de assumir uma sala de aula, segundo a *Nova Escola*, em articulação com dois excertos do material de pesquisa do questionário on-line, utilizados no título deste capítulo:

Quadro 10 - Sobre os começos e surpresas do início da carreira

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Como a maioria dos começos, fiquei apreensiva e receosa. Diversas dúvidas passam pela cabeça. Será que vou dar conta? Será que gostaram de mim? Estou fazendo certo? (PIAI44).</p> <p>[...] Sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades. E ainda como se adaptar às condições, que constantemente vão se alterando. (PIAI15).</p>
Reportagem revista <i>Nova escola</i>
<p>1) Todos os dias dentro da sala de aula são imprevisíveis; 2) Às vezes, você acha que não vai conseguir chegar até o fim do ano; 3) Algumas vezes, você será a pessoa de referência na vida de um aluno para as horas boas e ruins; 4) Alguns professores são tão competitivos que você sente a própria loja da concorrência; 5) Você será surpreendido pelos alunos quando menos esperar; 6) Ser professor é viver várias gerações; 7) Você é lembrado por coisas que nem imaginava; 8) Sempre sai um dinheiro do seu bolso para comprar materiais para a turma; 9) Nem sempre o professor tem razão; 10) A identidade de professor te acompanha em todos os lugares; 11) A formação continuada não era bem como você imaginava; 12) Você nunca imaginou a quantidade de doenças que compartilharia com as crianças; 13) Improvisar também faz parte do trabalho; 14) O período de férias escolares parece longo só para quem está olhando de fora.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)².

² Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus), em articulação com a revista Nova Escola (2018, grifos meus).

Essa reportagem fala sobre as “surpresas” que esperam o PI ao chegar à escola. Pensar em começar algo novo, na maioria das vezes, traz um sentimento de apreensão e de certa insegurança, e isso faz parte de muitas situações da vida. “Como a maioria dos começos [...]” (PIEF44) traz expectativas, inseguranças, adaptações e desafios, com a docência, não seria diferente.

Nesse sentido, considerei importante contextualizar a docência para poder, de alguma forma, posicionar as condições de possibilidade para que os discursos, saberes e poderes que subjetivam esses professores recém-chegados a entenderem a docência de certo modo na Contemporaneidade. Parto do entendimento de que esses discursos só são possíveis por vivermos uma episteme de crise da educação, da escola, do ensino e do professor. Para Foucault, episteme designa “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época”. (MACHADO, 1990, p. 25).

De acordo com Noguera-Ramírez (2013, p.45), as práticas educacionais contemporâneas podem ser entendidas como um sintoma da crise das disciplinas, no sentido foucaultiano, “[...] e, ao mesmo tempo, como uma resposta a essa crise. Por sua vez, essas práticas educacionais podem ser melhor compreendidas se as analisarmos à luz da noção de governamentalidade neoliberal”.

Os estudos de García (2010) apontam que a atividade docente nem sempre teve pouca atratividade³ e perda de status:

No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência. (GARCÍA, 2010, p. 22).

Esses são os discursos que governam a educação contemporânea, e é a partir deles que a docência dos professores que iniciam a carreira se constitui. De acordo com Fabris (2010, p. 233), “vivemos em um tempo em que se discutem intensamente os caminhos da educação, em que se verifica o esgotamento das certezas que davam direção ao processo educativo [...]”. Esse esgotamento também faz com que cada vez mais se esvaziem os significados da função docente:

³ Ver pesquisas de Bernadete Gatti (1994 *et al.*, 2008; 2010) e de Gatti e Barretto (2009).

ensinar/conduzir.

Ao analisarmos as antigas práticas de condução dos aprendizes, a gênese da escola e a constituição do pedagogo [...] vemos que a pedagogia já se constituiu em outros tempos e espaços por outras práticas sociais, em que tanto o pedagogo quanto a pedagogia se diferenciavam do padrão que temos hoje. Esse argumento ajuda-me a *afirmar que tanto a pedagogia quanto o professor são produções culturais. Um e outro não possuem uma essência; ambos se constituem nas práticas sociais. Isso não significa negar a materialidade, mas aceitar que a realidade é constituída sobre a materialidade dos corpos e práticas.* (FABRIS, 2010, p. 233, grifos meus).

Tendo em conta essas reflexões, as questões que permeiam este primeiro capítulo analítico são: *como iniciar na docência no contexto contemporâneo? Que impasses as professoras do século XXI estão enfrentando? Como os professores são subjetivados a partir dos saberes e poderes instituídos e construídos sobre a docência?* Com esses questionamentos, dou continuidade ao capítulo através da lente da matriz de experiência, também ela produzida nesta episteme da crise da educação.

4.1 “O giz na mão e um áspero ‘boa sorte!’”

A inserção na escola tem sido analisada por muitos pesquisadores, e os discursos sobre as dificuldades são recorrentes em estudos nos mais variados países. Frustração, solidão, insegurança e medo são sentimentos comuns em muitas escolas em todos os países, e não é diferente na Rede Municipal de São Leopoldo. No quadro abaixo, podemos ver a descrição do primeiro dia de aula de um dos professores iniciantes.

Quadro 11 - Primeiro dia na escola

Material da pesquisa – questionário on-line
<p>Minha inserção na escola foi intensa e bastante intimidadora, pois, ao adentrar o portão e me identificar como a “nova professora” concursada, fui imediatamente levada para a sala e apresentada para a turma como a regente. Nesse momento, a professora saiu e me “deixou ali”, diante de 26 alunos do quarto ano, com diversos casos de inclusão. O giz na mão e um áspero “boa sorte!”. Portanto, desse início “no soco”, posso dizer que não só o primeiro mês, mas que todos os dias aqui são mais ou menos assim: “vai lá e faz!”. [...] vive uma rotina completamente à parte que coloca os professores “na marra,” no susto e na ação imediata, a lidar com o que tiver que lidar no ambiente escolar. “Se” tivesse dúvida, eu que procurasse alguém para auxiliar, “se” tivesse dificuldades, era só chamar que, no possível, dentro das demandas, eu seria atendida. Nos primeiros três dias, entendi que era eu por mim mesma e ponto. Frustração era o sentimento que predominava, fora o medo, literalmente, de não dar conta da turma, no sentido de que mais apartava brigas do que qualquer outra coisa. [...]. O choque de realidade ali me fez sentir incapaz de exercer a minha real atribuição como professora quase que diariamente. No início, teve choro diário ao chegar em casa. Teve questionamento sobre o que está fazendo ali. Tive vontade de desistir porque houve falta de apoio, falta de preparo dos supervisores para explicar as dificuldades dali, de um professor</p>

iniciante **que provavelmente não tinha entrado em uma sala ainda. Houve falta de escuta, não aceitação, resistência de ouvir e entender as demandas de quem começava ali. Foi o mês mais longo da minha vida, mais apavorante e ao mesmo tempo mais desafiador que já vivi [...].** (PIAI43).

Fonte Elaborado pela autora (2019)⁴

O excerto apresentado no quadro anterior traz a descrição de um primeiro dia na escola, em que ficam explícitos alguns sentimentos e o chamado *choque de realidade*. No quadro a seguir⁵, organizei os excertos de falas dos professores sobre sua inserção na escola, articulados com a revisão de literatura e o grupo: *Professores iniciantes e as dificuldades no início de carreira*.⁶

Quadro 12 - Desafios do professor iniciante: choque de realidade na inserção nos AIEF

Material da pesquisa – questionário on-line
<p>Chorei o primeiro mês inteiro e tentei sair da escola, porque nunca imaginei ter a turma que peguei. Tinha 10 crianças que estavam longe de ser alfabetizadas, se agrediam de todas as formas, e um fugia da sala. (PIAI33).</p> <p>Meu primeiro mês na escola em que atuei quando entrei no município de São Leopoldo nos anos iniciais foi bem difícil (troquei de escola ao final do ano letivo). Eu era a quinta professora da turma, porque ninguém ficava. [...] Uma escola com uma proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação. [...]. Alunos sem referências de professor, de sala de aula. Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano. Alunos, na maioria, em situação de vulnerabilidade social, famílias pouco participativas. (PIAI41).</p> <p>A primeira experiência em sala de aula como professora em anos iniciais efetivamente foi quando assumi meu concurso em 2017 em uma escola do município de São Leopoldo. Quando cheguei à escola, tive um sentimento de mais insegurança [...]. Naquele momento, eu fiquei muito mais insegura, na verdade, apavorada, com vontade de chorar, porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar, parecia uma coisa muito distante e muito difícil, pois eu não me lembrava daqueles conteúdos, muito menos havia "visto" na faculdade. Tinha um sentimento de que eu não era capaz ou de que eu não ia dar conta daquilo. Também estava insegura de como agir com os alunos, pois eles eram maiores, tinha alunos de 10 a 14 anos na sala de aula. (PIAI24).</p> <p>Ser professora de currículo tem sido desafiador, no entanto, mais desafiador ainda foi o período em que trabalhei em escola de periferia. Iniciei no município com uma turma de 5º ano na escola XXX, e lidar com alunos quase adolescentes, que não veem muito sentido na escola, para mim, foi algo bem impactante. [...]. Deparei-me com as muitas demandas que há na escola, tais como: planejamento de provas, trabalhos, meios de avaliação, caderno de chamada, escrita de pareceres descritivos, conselho de classe, reunião de pais. Por vezes, não foi fácil dar conta de tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas. Por vezes, me sentia culpada em não poder fazer coisas mais</p>

⁴Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo. (2018; 2019, grifos meus).

⁵ Apêndice C. Para uma melhor fluência no texto, optei por colocar os quadros resumidos e disponibilizá-los com todas as recorrências no apêndice C.

⁶ Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Maévi Nono (2005); André Luiz Mariano (2006); Silmara Papi (2011); Camila Zanella (2011); José Marcos Vieira Junior (2013); Thais Lotumolo (2014); Mary Gracy Lima (2014); Stephanie Duarte (2014); Joelson Morais (2015); Aline Amorim (2016); Érica Cavalcante (2016); Elise Dessotti (2017); Daniela Anjos (2017); Mário Jorge Lima (2018).

lúdicas ou inovadoras. [...] (PIAI24).

Em relação ao meu trabalho e envolvimento com os alunos, encontrei **dificuldades com o domínio de turma** [...]. (PIAI12).

Vivi situações inesquecíveis no início da docência e fui me modificando a partir delas. **Denunciei abusos, fui convidada para eventos fora da escola [...]. Ouvi coisas que não queria, absorvi outras coisas muito piores, adoeci por não saber lidar com a dor dos alunos. [...]. Visitei casas, conheci famílias, briguei com pais, com autoridades, com supervisores...** (PIAI43).

Meus desafios! **Muitas vezes, você se encontra sozinho e desamparado dentro da escola.** Em alguns momentos, levo outras atividades, como experiência, artes... **E a coordenação diz que estou fazendo “demais”, “não precisa tanto”... Preciso lutar contra as frustrações. Minha turma é quase multisseriada, é um desafio constante** [...]. [...]. Estou sempre me questionando, planejando, replanejando, **mas sou sozinha dentro de uma escola onde as atividades de folhinha, de pintar, ainda são “normais” dentro das salas de aula, e a coordenação aprova esse posicionamento. Frustração em cima de frustração.** (PIAI16).

Minha primeira turma de alfabetização. Tenho 25 alunos. Está sendo desafiador, pois eles estão em **diferentes níveis da escrita**, e tenho uma aluna com síndrome de Down. [...]. Desafios: **planejamento para a aluna de inclusão, oferecer atividades mais lúdicas, oferecer atividades diferenciadas e atenção individual para os alunos que ainda não estão alfabetizados.** (PIAI24).

Revisão de literatura

Choque de realidade (HUBERMAN, 1993; VEENMAN, 1984;1988).

Dificuldade em selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. (GUARNIERI, 1996).

Situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente. (CASTRO, 1995).

Dificuldades ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. (CASTRO, 1995).

Dificuldades destes professores em relação aos conflitos na relação com os alunos. (CORSI, 2005; MARIANO, 2005).

Pouco domínio do conteúdo. (CORSI, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; MARIANO, 2005).

Visão estereotipada da docência. (IMBERNÓN, 2001).

Iniciantes acabam **recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostos** em sua trajetória como estudantes. (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Permanência ou não na profissão. (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Transição de aluno para professor. (IMBERNÓN, 2001; GARCÍA, 1999).

Adoecimento do professor iniciante. (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)⁷

⁷ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus) em articulação como a revisão de literatura.

No quadro acima, podemos ver que as narrativas sobre a entrada na escola se repetem e reafirmam o que as pesquisas já têm apontado, ou seja, que os professores iniciantes enfrentam inúmeros desafios, tanto pela distância entre seu curso de formação inicial e a escola, quanto pela falta de apoio na chegada à escola. Os professores destacam como maiores desafios: a falta de apoio e acompanhamento em sua inserção na escola, falta de preparo para “dar conta” da multiplicidade dos níveis de aprendizagem dos alunos, dificuldade com o planejamento para alunos de inclusão, a precariedade na estrutura e nas condições de trabalho nas escolas, além das questões relacionadas com a realidade dos alunos. As pesquisas vêm há muito tempo indicando que é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal para que esse profissional possa estar mais “preparado” ou “apoiado” para enfrentar as dificuldades e possibilidades dos primeiros anos de carreira. Esse momento é chamado por diversos autores de um período de *sobrevivência e descoberta*, em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideais da profissão às condições reais de trabalho que encontram, como podemos ver no quadro de revisão de literatura.

O discurso pedagógico de falta de preparo, como mencionei anteriormente, tem sido amplamente disseminado, mas ressalto que não é possível estar totalmente preparado e que essa busca é uma “quimera”. Temos que ter formação, mas jamais vamos estar prontos e preparados para todas as diferentes situações do cotidiano das escolas. É preciso desenvolver práticas de formação docente em que o professor aprenda a agir frente ao imprevisível. Nem mesmo uma formação inicial que articule ensino, pesquisa e extensão e que aconteça tomando a escola como coformadora é capaz de preparar para todas as especificidades da profissão docente, ainda mais uma profissão que se estabelece nas diferentes relações entre pessoas de diferentes faixas etárias, culturas, etc. Por isso, penso mais em *apoio* do que em *preparo*.

Ao pesquisar sobre os desafios da inserção na escola e, nesta pesquisa, sobre as especificidades do professor que atua nos AIEF, tento mostrar alguns caminhos e possibilidades para repensar o que tem sido construído sobre o início da carreira, dentre eles: fortalecimento da relação universidade e escola, na formação inicial e continuada e também na formação continuada de professores entre os pares, dentro da escola, a partir de uma organização de planejamentos coletivos e acompanhamento/acolhimento dos recém-chegados.

Talvez essas ações possam ir ao encontro de um dos mais recorrentes desafios apontados pelos professores iniciantes: a solidão. Nos estudos de Perrenoud (2002), podemos ver que a falta de apoio é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo PI e que os professores mais experientes e a escola, muitas vezes, não estão preparados para recebê-lo e auxiliá-lo nesta transição. “Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante dos seus colegas de estudo, pouco

integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos”. (PERRENNOD, 2002, p. 19). No caso dos professores que atuam nos AIEF, a solidão também se evidencia em relação às responsabilidades com as demandas de sua turma. Neste nível de ensino, há um professor referência para cada turma, que é o responsável pelas suas diferentes demandas (planejamento, plano de aula, avaliação etc.). De acordo com um dos professores iniciantes, “[...] uma coisa bem diferente da educação infantil é que a docência nos anos iniciais é muito ‘solitária’, porque a turma é só tua, tu tens que fazer reuniões sozinha, falar com os pais sozinha, dar conta das coisas sozinha”. (PIAI24). A revisão de literatura, no quadro anterior, também evidencia a solidão como uma das maiores questões apresentadas pelos professores iniciantes, o que me fez pensar na relevância da ética da partilha (BAHIA, 2017) em minha pesquisa anterior para, de alguma maneira, minimizar essa dificuldade.

Entendo que essa questão não está relacionada a ter responsabilidade pelos alunos, mas a estar sozinho nessas atribuições, pois, mesmo em meio a tantos choques de realidade, alguns professores destacam que, “com os alunos, não houve choque inicial”. (PIAI15). Como se pode observar no quadro⁸ a seguir, muitos professores destacam a relação com os alunos como a maior facilidade ao entrarem na escola.

Quadro 13 - Professor iniciante nos AIEF: relação com os alunos

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Independentemente da faixa etária, todos são crianças com potencialidades. São sapecas (como o esperado), dignos de respeito e afeto. Mantemos uma relação de respeito e carinho. Alguns têm estranheza com os vínculos que estabelecemos no ambiente escolar (já que não são comuns em outros lugares que frequentam); já outros sabem que ali podemos deixar a vida mais leve, construindo novas perspectivas para o futuro. (PIAI12).</p> <p>A relação com os alunos foi boa, embora não estivessem acostumados com meu jeito "exigente" de ser professora. Alguns até expressaram verbalmente essa fala: "você é muito exigente, profe". (PIAI1).</p> <p>Tenho um bom relacionamento com eles [alunos], sou uma professora exigente que cobra muito deles, contudo, sei quando preciso ser mais dura e quando preciso ser mais amorosa e compreensiva. (PIAI22).</p> <p>As facilidades: eles são pequenos, gostam de aprender, estão em uma realidade onde têm contato com leitura e escrita. (PIAI24).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)⁹.

Os professores dos AIEF atuam com crianças a partir dos seis anos, e muitos apontam uma boa relação com os alunos dos anos iniciais, demonstrando confiança, diálogo, afeto,

⁸ Apêndice C.

⁹ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

compreensão, amor, carinho, criatividade, diversão, prazer em aprender, rigor, exigência e autoridade com combinações claras sobre as regras.

Já os professores que foram colocados nos 5ºs anos destacam dificuldades na relação com os alunos maiores, nos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e também em saber ensinar os conteúdos específicos. No quadro a seguir, organizei três excertos de experiências de professores iniciantes no 5º ano do EF.

Quadro 14 - Professores iniciantes nos AIEF: relação com os alunos e conteúdos do 5º ano

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Iniciei no município com uma turma de 5º ano na escola XXX, e lidar com alunos quase adolescentes, que não veem muito sentido na escola, para mim, foi algo bem impactante. Tive que estudar muito para ministrar os conteúdos do 5º ano, pois não estudei aquilo na Universidade. Deparei-me com as muitas demandas que há na escola, tais como: planejamento de provas, trabalhos, meios de avaliação, caderno de chamada, escrita de pareceres descritivos, conselho de classe, reunião de pais. Por vezes, não foi fácil dar conta de tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas. Por vezes, me sentia culpada em não poder fazer coisas mais lúdicas ou inovadoras. Senti falta na formação sobre aprender, de fato, os conteúdos que são ministrados nos anos iniciais. Pareceu-me que a Universidade nega a existência dos conteúdos escolares, uma vez que eles nunca me foram apresentados; nos são apresentadas questões sobre currículo escolar, mas não é apresentada a grade curricular de turmas de 4º ou 5º ano para saber o que de fato é ensinado. [...] Eu tinha muita preocupação de não ser uma boa professora e não prepará-los para os anos finais, uma vez que o 5º ano é o último ano dos anos iniciais. Para mim, parecia que a responsabilidade era maior. Eu tive que estudar muito, estudar os conteúdos, a didática, me organizar segundo a grade curricular do 5º ano, elaborar provas. [...]. (PIAI24).</p> <p>Meu primeiro mês na escola em que atuei quando entrei no município de São Leopoldo nos anos iniciais foi bem difícil (troquei de escola ao final do ano letivo). Eu era a quinta professora da turma, porque ninguém ficava. Era uma turma de 5º ano com 35 alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Uma escola com uma proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação. [...]. Alunos sem referências de professor, de sala de aula. Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano. Alunos, na maioria, em situação de vulnerabilidade social, famílias pouco participativas. (PIAI43).</p> <p>Eu concluí minha graduação e, no mesmo ano, entrei por concurso público. Me senti muito despreparada. A graduação XXX é bastante válida; nas aulas, pude aprender com os professores e livros a fazer várias reflexões sobre o sistema educacional. Porém, pouquíssimas disciplinas me deram condições de exercitar minha prática. Ou seja, a graduação pecou nos conteúdos. Cheguei à sala de aula e pensei: como vou ensinar história? Geografia? Arte? (Arte além da Educação Infantil). Tive uma boa base de alfabetização e Matemática, um pouco de Ciências, mas e as outras disciplinas essenciais para o currículo? [...]. (PIAI16).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁰.

Os excertos acima também indicam algumas lacunas na formação inicial do curso de Pedagogia, pois muitos cursos enfatizam apenas a alfabetização ou a Educação Infantil. Não considero que a formação inicial dê conta de todas as especificidades da carreira docente, mas

¹⁰ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

é necessário atentar também para os conteúdos e especificidades dos 4^{os} e 5^{os} anos, pois fazem parte da atuação de um pedagogo. Faz-se necessário desenvolver conteúdos específicos de Matemática, Português, Ciências, Artes e outros até o 5^o ano do EF. Isso já vem sendo apontado por Gatti (2016), para quem o problema da formação de professores começa na faculdade:

Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave. (GATTI, 2016, n.p).

A partir das especificidades descritas nos materiais de pesquisa, podem-se observar alguns discursos que movem os saberes sobre o início da carreira docente, tais como: crise na educação; lacunas na formação inicial; falta de preparo; falta de apoio e acolhimento.

Neste capítulo, analiso tanto a solidão do PI ao ingressar na escola, quanto as lacunas de formação na formação inicial, especialmente em relação aos conteúdos de 4^{os} e 5^{os} anos. Os discursos constituem os professores iniciantes de diversas formas e mobilizam os eixos dos saberes, poderes e da ética, pois, quando os professores iniciantes valorizam os saberes da experiência (TARDIF, 2012) a partir de um entendimento dicotomizado de teoria-prática, reforçam a ideia de que a teoria está na universidade e, a prática, na escola. Entendo que todos esses discursos são possíveis em uma episteme de crise da educação, escola, profissão docente, etc.

4.2 “Existe uma lacuna [na formação inicial] em relação às práticas diárias”

Sim, a base da graduação é fundamental para o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, *porém, existe uma lacuna em relação às práticas diárias* (desde planejamento até questões burocráticas). (PIA112, grifos meus).

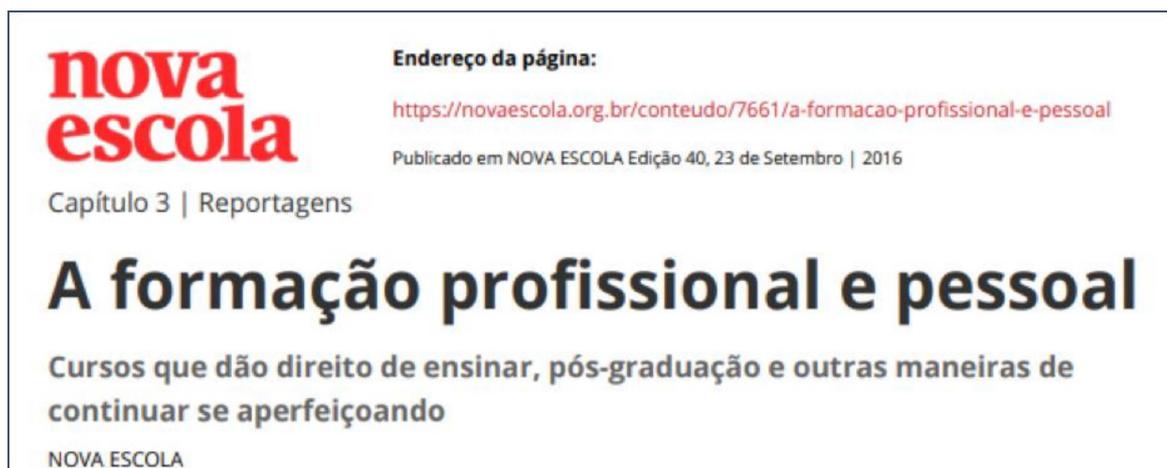
[...] é possível compreender a importância de indicar as lacunas na formação inicial de professores, de modo a oferecer elementos que ajudam na construção de cursos de formação que sejam qualificados, na medida em que atendam e contemplem as necessidades que se apresentam aos futuros profissionais. (NEVES, 2016, p. 33).

Pensar as lacunas da formação inicial vai muito além de apontar o que os professores descrevem sobre sua inserção na escola. É preciso pensar sobre as concepções de teoria-prática e repensar os currículos dos cursos de Pedagogia, que muitas vezes estão distantes da escola. As pesquisas¹¹ selecionadas na revisão de literatura, apresentada no Capítulo 3, evidenciam que a relação entre a formação inicial e o início da vida profissional não é devidamente enfatizada, nem as formas de aprendizagem desenvolvidas pelo PI. Quando inserido na sala de aula, o professor pode, enfim, utilizar os conhecimentos construídos na formação inicial na turma e no ambiente escolar, embora essa articulação não ocorra de maneira natural, devido às dificuldades que o professor tem para realizar seu trabalho. As pesquisas de Gatti (2010) destacam também que as disciplinas dos cursos de formação inicial de professores ainda estão distantes da “prática” na escola:

Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc. (GATTI, 2010, p. 1370).

Em consonância com essas pesquisas, a revista *Nova Escola* traz, em suas edições, alguns motivos para essas críticas à formação inicial que reforçam os discursos de crise:

Figura 9 - Reportagem “A formação profissional e pessoal”



Fonte: *Nova Escola* (2016).

Quadro 15 - Críticas à formação inicial

A discussão é recorrente entre especialistas: tanto os cursos de Pedagogia quanto os de licenciatura

¹¹ Nesta categoria, selecionei os trabalhos de Eliza Montalvão (2008); Pamela Cassão (2013); Claudineide Santos (2014); Rozilene Sousa (2015); Adriana Vargas (2016); Marciane Reis (2013).

colocam cada vez mais novos professores no mercado de trabalho, mas a qualidade da formação, com frequência, deixa a desejar. Para se ter uma ideia, apenas 3% dos cursos de Pedagogia foram considerados excelentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2008, quando essa graduação foi foco de análise. **Uma das deficiências mais graves desses cursos é que não ensinam a dar aula.**

Fonte: *Nova Escola* (2016, grifos meus).

Para compreender as críticas à formação inicial e, no caso desta pesquisa, ao curso de Pedagogia, precisei entender como esse curso tem se constituído e as condições para que seja possível que esses discursos sejam tidos como verdadeiros no contemporâneo. O curso de Pedagogia no Brasil passou por grandes mudanças¹² desde a sua criação em 1939. Fundamentada nos estudos de Lima (2015) e Neves (2016), sistematizei essas mudanças.

Quadro 16 - Curso de Pedagogia no Brasil

Década de 30: criação do curso de Pedagogia no Brasil.	Década de 60: primeiro momento - Parecer CFE n. 251/62.	Década de 60: segundo momento - Reforma Universitária de 1968.	Década de 80: debate pedagógico sobre os rumos do curso de Pedagogia	Década de 90: o curso de Pedagogia e a nova LDBEN	Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
--	---	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos estudos de Lima (2015).

Quadro 17 - Curso de Pedagogia no Brasil

1) O Decreto-Lei de 1939 institui o curso, que se propõe a formar bacharéis e licenciados na modalidade conhecida como 3+1, três anos de formação voltada ao bacharel e um ano de licenciatura.	2) Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE 251/62, que instituiu um currículo mínimo ao curso.	3) Parecer CFE 252/67, pós-golpe civil-militar, estabelecia as especialidades a serem formadas no curso, não mais um pedagogo generalista.	4) Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE 5/2005, que fixa novas diretrizes e indica que é preciso formar para o exercício da docência, deixando as especialidades para serem desenvolvidas em cursos de pós-graduação.	5) Resolução CNE 2/2015, que legisla sobre os cursos de licenciatura, compreendendo-os como formação inicial de professores, e sobre os cursos de formação continuada.
---	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir de Neves (2016, p.67).

Na legislação brasileira atual, está configurado que o trabalho de professor deve basear-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará e também das situações locais. Os professores deverão ter conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas

¹² Ver: Lima (2015) e Neves (2016).

importantes para esse campo; mais ainda, além de uma formação científica e cultural apropriada, necessitam ter uma formação didático-pedagógica consistente e atuar com ética e consideração pelas diversidades. (BRASIL, 2015).

Buscar pelos discursos instituídos nas políticas e da legislação educacional, nas narrativas, nas pesquisas e nas revistas de grande circulação ajudou-me a compor um entendimento a respeito da trama histórica em que somos constituídos enquanto sujeitos da docência. Também pude compreender como se desenvolveu uma série de saberes sobre a docência, bem como o conjunto de normas que regulam os comportamentos docentes, moldando a relação que os professores estabelecem consigo mesmos e com os outros.

No quadro a seguir, podemos ver o que os professores iniciantes apontaram sobre a formação inicial. Essas falas são recorrentes tanto nos excertos dos professores iniciantes quanto nas pesquisas veiculadas na revista *Nova Escola*. Esses discursos repetem-se e entrelaçam-se, conforme se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 18 - Lacunas da formação inicial

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>[...] Tive que estudar muito para ministrar os conteúdos do 5º ano, pois não estudei aquilo na Universidade. [...] Senti falta na formação sobre aprender, de fato, os conteúdos que são ministrados nos anos iniciais. Pareceu-me que a Universidade nega a existência dos conteúdos escolares, uma vez que eles nunca me foram apresentados; nos são apresentadas questões sobre currículo escolar, mas não é apresentada a grade curricular de turmas de 4º ou 5º ano para saber o que de fato é ensinado. (PIAI24).</p>
<p>Eu concluí minha graduação e, no mesmo ano, entrei por concurso público. Me senti muito despreparada. A graduação XXX é bastante válida. Nas aulas, pude aprender com os professores e livros a fazer várias reflexões sobre o sistema educacional. Porém, pouquíssimas disciplinas me deram condições de exercitar minha prática. Ou seja, a graduação pecou nos conteúdos. Cheguei à sala de aula e pensei: como vou ensinar história? Geografia? Arte? (Arte além da Educação Infantil). Tive uma boa base de alfabetização e Matemática, um pouco de Ciências, mas e as outras disciplinas essenciais para o currículo? Por isso fui em busca de uma pós <i>lato sensu</i>, que me dará embasamento teórico de conteúdos que as crianças irão aprender no ano letivo. Quando terminar essa pós, farei outra na área de História. (PIAI16).</p>
<p>[...]. Naquele momento, eu fiquei muito mais insegura, na verdade, apavorada, com vontade de chorar, porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar. Parecia uma coisa muito distante e muito difícil, pois eu não me lembrava daqueles conteúdos, muitos menos havia “visto” na faculdade. (PIAI24).</p>
<p>A realidade que a Universidade nos apresenta é bem diferente da realidade de uma escola. (PIAI16).</p>
<p>Embora não seja obrigatório, aconselho os interessados pela docência que façam o curso Normal, pois é nele que se aprendem as didáticas, as metodologias, o “como dar aula”. (PIAI13).</p>
<p>A formação na Pedagogia é importante, mas não tanto quanto a aprendizagem ofertada no curso Normal. (PIAI13).</p>

O Magistério [curso Normal] **ainda tem sido mais efetivo pela demanda dos estudantes.** (PIA127).

Reportagem revista *Nova Escola*

Uma das deficiências mais graves desses cursos **é que não ensinam a dar aula.** Isso ocorre por dois motivos. **O primeiro motivo** é que a maior parte do que é ministrado na graduação **não se refere diretamente à essência do trabalho docente.** Com base na análise do currículo de 71 cursos de Pedagogia e licenciatura, a pesquisa Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos - realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) em 2008 - revelou que apenas 28% das disciplinas se referiam a conhecimentos profissionais específicos, ou seja, tratavam de como e o que ensinar. **O segundo motivo:** ainda que tenham um currículo mais recheado com as bases teóricas fundamentais para a docência, **não é oferecido aos estudantes um contato efetivo com a prática.** [...] A formação inicial tem de apresentar bem o universo da escola e levar o estudante a fazer reflexões, resume Marina Muniz Rossa Nunes, pesquisadora da FCC.

Nenhum curso forma uma pessoa totalmente pronta para enfrentar a realidade. Sempre é necessário um aprendizado quando ela inicia a carreira. [...] Os futuros professores **têm pouco contato com as escolas durante a graduação e desconhecem esse universo.** Quando vão para a sala de aula, **não sabem como lidar com os alunos e como trabalhar com uma turma numerosa e heterogênea.** [...]. **Mas é fundamental se empenhar também em ter o máximo de contato com a prática nas experiências de estágio.** Marina Muniz Rossa Nunes, pesquisadora da FCC.

[...] **Por melhor que seja a graduação, costuma ser assustador se defrontar com o contexto escolar, que é diverso, complexo e reproduz os problemas e conflitos da sociedade atual.** Vera Trevisan de Souza, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

[...] E o maior problema que temos hoje atinge todos os cursos universitários, não importa a modalidade em que são oferecidos: **em geral, eles não estão dando conta dos desafios contemporâneos, pois são muito distantes da realidade e excessivamente voltados ao mercado de trabalho.** Precisamos de políticas educacionais que deem ênfase a uma formação mais plena do cidadão. Nelson Pretto, professor da Faculdade de Educação da UFBA.

"Infelizmente, os cursos de formação inicial não preparam de fato para o começo da carreira docente. Os iniciantes têm dificuldade de fazer a relação entre o que foi aprendido na graduação e a realidade da sala de aula. Pior que, muitas vezes, esse início é marcado por isolamento. [...]"

Maévi Anabel Nono, professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de São José do Rio Preto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹³

Corroborando o quadro anterior, que mostra as narrativas e as pesquisas evidenciadas na revista sobre as lacunas na formação, pela falta de relação mais efetiva com a escola, suas demandas e conteúdos específicos, em recente entrevista, a pesquisadora Gatti (2018), ao ser questionada sobre como está a formação de professores no Brasil, aponta que:

Persistem problemas arraigados desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura no país e a mentalidade de que para formar o professor basta que

¹³ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus) em articulação com a revista Nova Escola (2011, grifos meus).

ele domine os conhecimentos de sua área. Esse discurso relega o conhecimento pedagógico. Professores com licenciatura em pedagogia geralmente trabalham com a educação infantil e a alfabetização de crianças e adultos. Para isso, estudam psicologia da educação e práticas de ensino. Mas em outras áreas, como língua portuguesa e biologia, que vão formar os professores para o ensino fundamental ou médio, os cursos de licenciatura não oferecem uma formação sólida em educação. (GATTI, 2018, n.p).

Nesse cenário, cabe fazer uma ressalva. Em tempos de exacerbação da “experiência prática” no sentido utilitário da formação, precisamos ter cuidado para que, ao apontarmos as lacunas da formação inicial, não acabemos por reforçar argumentos usados para desqualificar as humanidades, buscando a diminuição de carga horária de áreas de conhecimento importantes para o currículo da formação de professores.

Ao serem questionados sobre a formação inicial e a sua atuação, um dos professores iniciantes apontou: “Foi essencial ter participado do Pibid e ter a base do estágio obrigatório. No entanto, percebo *algumas dicotomias entre teoria e prática [na formação inicial], uma vez que só se aprende a lecionar, lecionando*”. (PIAI24, grifos meus). Neste excerto, podemos ver que existem saberes que são significados somente quando o professor assume uma turma em uma escola.

A partir dos excertos e das pesquisas realizadas sobre a formação inicial, questionei-me se poderia ainda pensar de outro modo a formação inicial de professores. Pensar de outros modos tem sido o desafio durante toda a pesquisa, o que não significa apenas ir contra algo. De acordo com Veiga-Neto e Lopes:

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. Possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar. (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p.149-150).

Aqui, tomo as práticas de formação como discursos, os quais não apenas as descrevem, mas também as constituem, assim como aos sujeitos a eles submetidos. Nesse terreno da formação inicial de professores, onde tanto já foi dito, seria possível desnaturalizar as concepções de teoria e prática?

Para pensar no entendimento de teoria-prática¹⁴, considero importante retomar a afirmação com que iniciei esta seção, pois esse problema da dicotomia teoria-prática só existe dependendo da concepção que temos do mundo¹⁵. Veiga-Neto (2015, p. 117), ao falar sobre teoria-prática, afirma que essa questão é um problema, pois “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”, mas argumenta que é um falso problema, pois desaparece se mudamos as bases sobre as quais foi construído. Dessa forma, se entendemos que teoria-prática são duas faces da mesma moeda, podemos compreender que as lacunas na formação existem, mas que também partem de um entendimento binário de teoria-prática muito arraigado na tradição pedagógica. Recorro novamente a Veiga-Neto, que afirma não fazer sentido e que nem mesmo é possível “[...] pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática — e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido [...]”. (VEIGA- NETO, 2008, p. 7).

Os estudos de Boff (2019) sobre a produção de significados na docência em Matemática trazem um entendimento importante para pensar a formação de professores; nesta mesma compreensão de teoria-prática, a autora ressalta que

[...] não podemos entender que uma dimensão se dá sem a outra, já que mesmo quando uma dimensão parece não estar presente, ela está potencializando e constituindo a outra. Minha compreensão é de que, na formação do professor de Matemática, esse argumento possibilita pensar tanto os conhecimentos matemáticos como os pedagógicos de forma mais consistente, além de nos permitir justificar as escolhas que fazemos em nossas docências. (BOFF, 2019, p.141).

Concordo com esse entendimento de teoria-prática, pois a formação inicial de professores, para mim, precisa ir muito além dos conteúdos curriculares ou da aplicação ou utilização desses conteúdos; o professor forma-se nas diferentes relações que estabelece. Se uma dimensão não se dá sem a outra, ou e se, quando uma dimensão parece não estar presente, ela está potencializando e constituindo a outra, já temos condições de pensar de forma mais abrangente os saberes e poderes que subjetivam os professores que acabaram de sair da formação inicial.

¹⁴ Utilizo a expressão *teoria-prática* com hífen porque “[...] não tomo teoria e prática de forma hierarquizada, nem de forma dicotômica, minha escolha foi a que usualmente é feita quando se fala sobre isso na formação de professores. Também entendo que, neste caso, utilizar ao longo do texto sempre a mesma forma de escrita facilita a fluidez na leitura (embora alternar a escrita para prática-teoria, por exemplo, não mudaria, no meu entendimento, o significado da expressão)”. (BOFF, 2019, p. 19).

¹⁵ Essa concepção de mundo é embasada na doutrina dos dois mundos (o arco platônico) eleva a questão da teoria-prática a uma manifestação da própria natureza humana (VEIGA-NETO, 2015).

Outra questão relevante é o aligeiramento das formações. “A maioria dos professores hoje é formada por instituições de natureza privada (80% deles). Em muitas delas, os cursos são encurtados e, de certa maneira, aligeirados. Esse encurtamento não é permitido por lei. [...] Grande parte da formação é feita à distância”. (GATTI, 2017). Com isso, não pretendo entrar na discussão sobre a qualidade dos cursos à distância, mas pensar que esse pode ser um dos fatores que ocasionam críticas à formação inicial.

Como vimos no Quadro 18, alguns professores indicaram o cursos de Formação de Docentes, modalidade Normal, como mais efetivos na formação dos professores: “Embora não seja obrigatório, aconselho os interessados pela docência que façam o curso Normal, pois é nele que se aprendem as didáticas, as metodologias, o ‘como dar aula’”. (PIAI13). Esse curso ainda encontra lugar importante na formação dos professores da educação básica. Apesar das recomendações legais¹⁶, que priorizam e incentivam o curso de licenciatura, ainda se admitem professores somente com curso Normal. Nesse sentido, o que não podemos ignorar são os motivos que fazem com que professores que fizeram o curso Normal e o curso de Pedagogia ainda apontem que um professor normalista tem mais condições de estar diante da sala de aula do que um pedagogo. Acredito que teriam várias razões para esse entendimento, tais como o período de estágio de seis meses realizado no curso Normal e o maior acompanhamento dos estagiários, tanto na escola quanto no colégio normal

Esse argumento é reforçado pelos estudos sobre aligeiramento e exacerbação da necessidade de prática no sentido de aplicação/utilitária, que podem ter efeitos na formação inicial e fazer com que não haja tempo para expandir o repertório dos alunos além dos conteúdos específicos e as experiências nas escolas. De acordo Roldão (2007), conhecimento profissional docente e trabalho docente são fundados em arte, técnica e ciência:

Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo [...]. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p.10-11).

Os estudos de Dalla Zen (2017) sublinham a importância da formação cultural e das

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que atribui a formação de docentes para a Educação Básica ao Ensino Superior, através dos cursos de licenciatura, admitindo a formação em Nível Médio, na Modalidade Normal, para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

experiências, processo em que o professor pode compor uma coleção de exemplos. Para a autora, a formação cultural de professores é um

[...] processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trataria, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, à criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. (DALLA ZEN, 2017, p.180).

Entendo que nos constituímos professores na formação inicial, em nossas experiências culturais, familiares e também nas experiências vivenciadas quando assumimos uma turma em uma escola.

A formação inicial não dá conta de todas as especificidades da profissão, mas pode ampliar o repertório dos professores, sua coleção de exemplos. De acordo com Dal’Igna e Fabris (2015), investigando o Pibid, que se mostrou importante para pensar a relação entre universidade e escola, a inserção na escola e no Pibid é condição necessária, mas não suficiente para garantir que os licenciandos estabeleçam “[...] uma relação com essa cultura de formação e sejam por ela transformados. É preciso disposição e comprometimento de cada um com o seu processo formativo; é preciso ser capaz de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p.82).

Nesse sentido, reforço o argumento de que a formação se dá em diversas relações consigo mesmo e com os outros e de que esse processo formativo tem se oferecido de diferentes formas em diferentes instituições. Não há como a formação inicial garantir “preparação” completa em nenhuma profissão; em se tratando da profissão docente, ainda existem especificidades econômicas e sociais. Segundo Dal’Igna e Fabris, é preciso refletir

[...] sobre a situação do professor no país, seus desejos e possibilidades pessoais, bem como sobre a desmotivação que a maioria dos docentes apresenta em relação à sua profissão e aos distintos planos de carreira. Também é necessário analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Por fim, é importante considerar que a valorização da profissão também depende de um investimento do poder público na qualificação da escola como um espaço de formação e de pertencimento tanto para docentes quanto para estudantes. (DAL’IGNA, FABRIS, 2015, p.79).

O que pretendi nesta seção foi mostrar como as relações de poder, saber e subjetivação evidenciadas nas narrativas, nas pesquisas e nas revistas legitimam os discursos sobre as lacunas da formação de professores, a partir de um entendimento dicotômico de teoria-prática. Dessa

maneira, produzem-se formas de ser/tornar-se professor iniciante por meio das experiências na escola. Salienta-se que essa é uma das razões para o discurso sobre as lacunas na formação inicial, mas não a única. Podemos ver a constituição de um professor que considera que se “*aprende a ser professor sendo*” (PIAI43), tendo como característica a valorização dos saberes da experiência. Para Tardif (2012, p. 49), os saberes experienciais são “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...]” constituem a cultura docente em ação.

Saberes experienciais, por si sós, não constituem trabalho docente. A atuação do professor constitui-se nos saberes que já construiu nas experiências que vivenciou antes, durante e depois da formação inicial, mesmo que em suas narrativas não signifiquem suas escolhas pedagógicas a partir de autores e teorias. Para Tardif, os saberes da experiência reúnem e mobilizam os demais saberes que o professor constrói durante sua trajetória profissional e pessoal.

Entende-se que a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2012, p.53).

Os saberes experienciais, portanto, “[...] não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2012, p.54).

Retomo aqui o que as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (CNE/CP nº 115/1999) trazem sobre o que a formação inicial de professores propõe para conduzir os estudantes:

[...] ao domínio dos conteúdos dos currículos escolares, suas metodologias e tecnologias a elas associadas, além de oferecer formação cultural ampliada e dos fundamentos da educação, que se integre teoria e práticas construindo meios de colaboração com as redes de ensino propiciando desde o início “oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação” (BRASIL, 1999, p. 4). (GATTI, 2019, p. 40).

A formação inicial de professores, além de proporcionar o domínio de conteúdos

curriculares, metodologias e tecnologias, deve oferecer ampliação de repertório cultural e uma aproximação efetiva com a escola. Uma formação de professores que não entenda a universidade como a “teoria” e a escola como a “prática”, mas que possibilite a articulação dos diferentes saberes produzidos nessas instituições na constituição dos futuros professores iniciantes. É a partir desse entendimento que o conceito de coformação pode ser eficaz, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Segundo Nóvoa (2010), os docentes precisam formar-se dentro das escolas, “[...] em contato com o cotidiano e com os estudantes. É preciso criar estruturas que tenham incorporado conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais e coloquem tudo isso a serviço da formação. [...]”. (NÓVOA, 2010, n.p).

Lopes (2017) traz a possibilidade de pensar os *saberes escolares* como relevantes para a formação inicial e continuada. Esses saberes produzidos nas escolas, pelas práticas dos professores, muitas vezes não são considerados válidos por não serem sistematizados:

Diferentemente dos conhecimentos curriculares dos cursos de formação de professores, os saberes escolares não possuem o mesmo status. Os saberes não são registrados, sistematizados e enunciados como conhecimentos válidos nem mesmo dentro das próprias escolas. Geralmente, tais saberes são de domínio daquele que os inventa e que nem sempre consegue valorizar sua invenção, embora a reconheça como uma potência pedagógica de mobilização do desenvolvimento dos alunos. (LOPES, 2017, p. 27).

Esses discursos de que o que a universidade ensina tem um status maior do que o que se aprende na vida e no dia a dia da escola reforçam a visão dicotômica teoria-prática e o que os professores iniciantes têm vivido no início da carreira. Como vimos neste capítulo, os professores iniciantes valorizam os saberes produzidos na escola e fazem críticas à formação inicial. Esse é o *paradoxo da formação*, pois os professores apontam a necessidade de uma formação mais técnica e ao mesmo tempo atribuem somente à experiência a possibilidade de capacitá-los. Lopes (2017), ao pensar sobre a formação para inclusão, diz:

Se nas universidades ou até mesmo nos cursos de formação continuada de professores não conseguimos desenvolver a competência técnica para a inclusão pedagógica de pessoas com deficiência na escola, igualmente não conseguimos fazê-lo nas escolas, pois não há a “transmissão” de saberes tacitamente construídos. Parece que historicamente, ao fazermos a crítica a um tipo de educação e de prática pedagógica tecnicista, jogamos fora a criança com a água do banho, como diz o ditado. Não há nada de errado, ultrapassado e/ou tradicional com a sistematização dos saberes e o domínio de uma competência técnica capaz de apontar formas de condução das condutas do outro para que este outro aprenda, por exemplo, na escola. (LOPES, 2017, p. 28).

Essa é uma forma de pensar a relação universidade-escola, em que se possa articular os saberes curriculares, escolares e experienciais, entre outros, sem hierarquizá-los, mas possibilitando que sejam sistematizados e compartilhados, para que os conhecimentos produzidos pelos professores nas suas experiências empíricas não se percam pela “[...] falta de espaço e de entendimento, por parte dos setores pedagógicos, nas instituições dos diferentes níveis de ensino”. (LOPES, 2017, p. 28).

A partir dessa articulação, a formação inicial e continuada pode também se dar por dentro da profissão e, dessa forma, dividir com a escola a responsabilidade pela formação de seus professores e de seus futuros professores. Essa aproximação com a escola, que não se dá somente nos estágios obrigatórios, pode ser relevante para pensar as lacunas na formação inicial, a visão dicotômica de teoria-prática e o que as pesquisas sobre professores iniciantes têm apontado sobre o choque de realidade, solidão, falta de apoio e acolhimento, etc.

4.3 “‘Se’ tivesse dúvida, eu que procurasse alguém para me auxiliar”

[...] *Sem encaminhamento da equipe diretiva*, eu tinha nos colegas de sala o apoio de que precisava para entender o diferente funcionamento da escola, que, por ser de turno integral, vive uma rotina completamente à parte *e que coloca os professores “na marra”, “no susto” e na ação imediata a lidar com o que tiver que lidar no ambiente escolar. ‘Se’ tivesse dúvida, eu que procurasse alguém para me auxiliar; ‘se’ tivesse dificuldades, era só chamar, que, no possível, dentro das demandas, eu ‘seria atendida’*. (PIAI43, grifos meus).

Ao refletirmos sobre a entrada na escola, também devemos pensar nas relações que se estabelecem nesse espaço. No excerto acima, podemos ver que não houve apoio ou acompanhamento da equipe diretiva. Nesse sentido, Tostes (2013) diz que uma das tarefas fundamentais do trabalho da supervisão escolar é oferecer apoio pedagógico a docentes. Muitas das questões apontadas pelos professores iniciantes seriam atribuição do supervisor escolar. Conforme sintetiza Rangel (1988, p. 13), a função do supervisor escolar abrange “[...] a assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Muitos professores dizem que não tiveram apoio da supervisão, mas esperavam ter nesse profissional o suporte para suas dúvidas e questionamentos, como observa um dos professores iniciantes: “[...] minha primeira frustração veio nas primeiras semanas, quando descobri que a coordenadora pedagógica não acompanhava os planejamentos dos professores. São poucos os professores que utilizam o caderno de planejamento. Além disso, as formações não são

pedagógicas, mas sim administrativas”. (PIAI16, grifos meus).

No quadro a seguir, organizei os excertos e pesquisas sobre os desafios nas relações que se estabelecem na escola.

Quadro 19 - Desafios do professor iniciante – relação com colegas e a escola

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Colegas de trabalho bem cansados e com um alto índice de rotatividade na escola. Não recebi apoio da equipe diretiva e não tinha autonomia para trabalhar com a turma. (PIAI41).</p> <p>Teve questionamento sobre o que está fazendo ali. Teve vontade de desistir porque houve falta de apoio, falta de preparo dos supervisores sobre explicar as dificuldades dali para um professor iniciante que provavelmente não tinha entrado em uma sala ainda. Houve falta de escuta, não aceitação, resistência de ouvir e entender as demandas de quem começava ali. Foi o mês mais longo da minha vida, mais apavorante e ao mesmo tempo mais desafiador que já vivi [...]. (PIAI43).</p> <p>Quanto ao planejamento, não recebi nenhuma orientação no primeiro mês, fiz como achei que era apropriado. Sobre os espaços da escola, fui me familiarizando aos poucos, conforme a necessidade. Ninguém me apresentou os espaços. (PIAI1).</p> <p>Fui muito bem-recebida pela equipe diretiva, entretanto, a grande maioria do grupo não fez questão de acolher-me, até porque fui chamada no retorno do recesso de julho, e uma colega com extensão de carga horária “perdeu” sua turma. (PIAI12).</p> <p>Um aspecto negativo foi que não houve apresentação da escola no primeiro dia. Tive que entrar em sala de aula direto. As escolas deveriam ser mais cuidadosas nesse quesito, mas o cotidiano acaba exigindo que se resolvam as demandas que aparecem. (PIAI19).</p> <p>Inicialmente, a questão da convivência com um grupo grande e totalmente feminino apresentou-me o desafio da inserção e dificuldades de desenvolver meu trabalho de acordo com o que acredito. Outro fator bastante significativo foi a minha compreensão e apropriação da realidade na qual trabalho, a fome, a violência e o desrespeito à vida... Tudo muito novo para mim. (PIAI12).</p>
Revisão de literatura
<p>Falta de apoio nas escolas. (CORSI, 2005).</p> <p>Solidão dos professores iniciantes (BAHIA, 2017).</p> <p>Situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente. (CASTRO, 1995).</p> <p>Desejo de desistência da carreira, desencadeado pelas adversidades vivenciadas. (NONO e MIZUKAMI, 2006).</p> <p>Permanência ou não na profissão. (FEIMAN-NEMSER, 2001).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁷.

Os excertos demonstram que, em articulação com o grupo: *professores iniciantes e suas*

¹⁷ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus) em articulação como a revisão de literatura.

*relações (consigo mesmos, com a escola, com os outros professores, com os alunos, etc.)*¹⁸, no processo de inserção na carreira docente, o professor começa a descobrir uma nova realidade para si, identificando-se com situações diferentes que terão implicações para o resto de sua carreira nos resultados de seu trabalho e em sua maneira de encará-lo. Muitos professores disseram não ter tido apoio da equipe diretiva ou do grupo de professores mais experientes; pelo contrário “[...] houve a falta de escuta, não aceitação, resistência de ouvir e *entender as demandas de quem começava ali*. [...]”. (PIAI43, grifos meus). Nas narrativas, percebe-se a constituição de um professor frustrado com o seu trabalho desde o começo – um professor que olha para sua profissão e para as perspectivas de sua atuação na escola e vê que, se quiser permanecer e fazer um bom trabalho, vai precisar enfrentar as adversidades e aprender com as vivências de forma solitária por não ter nenhum apoio para crescer e desenvolver sua docência. Essa realidade que muitos enfrentam fez-me questionar o *ethos* de docência que tem se constituído na escola e pensar nessa cultura escolar instituída como um lugar de pouco acolhimento e acompanhamento dos recém-chegados.

Minha intenção, nesta pesquisa, não é generalizar as formas negativas de recepção dos professores iniciantes nas escolas, mas problematizar a inserção desses professores na “cultura escolar”. Cabe salientar que, embora os professores estejam iniciando nas práticas pedagógicas da escola ou na cultura escolar, eles possuem conhecimentos e práticas que podem contribuir com o coletivo, pois acabaram de finalizar sua formação inicial e chegam às escolas com grandes expectativas, sonhos e conhecimentos para partilhar.

Nas relações de poder estabelecidas na escola entre professores recém-chegados e professores experientes, podemos perceber que, muitas vezes, existe uma hierarquia, evidenciada na prioridade de escolha das turmas, faixas etárias, horários, etc. Essas relações de poder reforçam as dificuldades de inserção na escola.

Nas falas dos professores, é possível compreender que o saber predominante naqueles espaços é o saber da experiência como tempo de docência, um saber que se constitui em cada escola de maneira diferenciada, mas que muitas vezes acaba por cristalizar formas de ser professor nos AIEF. Os professores iniciantes, que possuem menos experiência, acabam por ocupar um lugar muito específico nas relações de poder na escola. Esses professores iniciantes, assim como os outros professores da escola, são constituídos e constituem uns aos outros nas relações de poder, diretamente perpassadas por relações de saber, nas quais o saber da experiência (como tempo de docência) é um saber privilegiado, que acaba por estabelecer as

¹⁸ Nesta categoria, selecionei os trabalhos de Eliza Montalvão (2008); Pamela Cassão (2013); Claudineide Santos (2014); Rozilene Sousa (2015); Adriana Vargas (2016); Marciane Reis (2013).

bases das relações de colaboração, atenção, validação de discursos e posição de sujeitos, como podemos perceber no excerto a seguir: “[...] uma proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação. [...]. Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano”. (PIAI41).

A responsabilidade de inserção e avaliação dos professores que iniciam é da equipe diretiva, mas se houvesse ações/políticas/formações que mobilizassem o coletivo para esse acolhimento, acompanhamento e partilha, outras histórias poderiam ser narradas. Nesse sentido, o trabalho coletivo surge como uma forma significativa de contribuir com o desenvolvimento profissional, tanto dos iniciantes quanto dos mais experientes, além de diminuir as dificuldades próprias do início da carreira.

Com tal entendimento, retomo a reportagem intitulada “A chegada à escola” (Quadro 1), que traz as relações entre professores iniciantes e colegas com mais tempo de docência, abordando possibilidades de os dois grupos formarem uma parceria produtiva. No quadro a seguir¹⁹, apresento os excertos do material analítico sobre a importância do trabalho coletivo:

Quadro 20 - Possibilidades do professor iniciante: aprender com o coletivo

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>[...] então, fui acompanhada por uma colega, que ficou explicando a rotina das turmas, horários, planejamento... Um pouco ela dava aula, e outro, eu, pois ela estava me observando para um melhor relatório para a equipe diretiva. Foi bem interessante e construtivo. Essa colega me ajudou em diversos momentos e mesmo em minhas dúvidas, foi muito atenciosa e compreensiva. Minha relação com a escola é muito boa, assim como no todo. As colegas, assim como a equipe diretiva, são muito diretas, resolvendo e tirando sempre as dúvidas, auxiliando da melhor forma possível. (PIAI18).</p>
<p>De um modo geral, desde o início, a relação foi tranquila com a equipe diretiva e os colegas. Fui bem recebido, contudo, [...] era tudo muito novo para mim. [...] entretanto, hoje a minha relação com estes é de muito mais naturalidade. (PIAI15).</p>
<p>As equipes diretivas, os e as colegas me receberam muito bem, me senti muito bem acolhida e amparada. (PIAI44).</p>
<p>Fui bem recebida na escola e pela equipe diretiva. O grupo de professores é bem fechado. Hoje me relaciono bem com os colegas, mas no início as pessoas não são tão acolhedoras quanto se gostaria. É necessário ir conquistando o espaço aos poucos. (PIAI1).</p>
<p>A ajuda de colegas com mais tempo de concurso também foi importante. (PIAI25).</p>
<p>Sempre troco informações com colegas da escola que atendem o mesmo nível para tentar equiparar [os níveis], podendo, assim, aprovar para o quinto ano com bagagens similares. (PIAI13).</p> <p>Tenho bom relacionamento com meus colegas. Trabalhamos em equipe e temos o costume de nos ajudar constantemente. (PIAI43).</p>

¹⁹ Apêndice C.

[Sobre a equipe gestora] São **muito prestativas, acompanham o professor ativamente em tudo que acontece, bem como na aprendizagem dos alunos. Nos dão um suporte superimportante e sempre estão à disposição para nos orientar e ajudar. Temos bom relacionamento.** (PIAI25).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)²⁰.

Tanto nas falas dos professores iniciantes quanto na revisão apresentada anteriormente, observa-se que alguns professores tiveram oportunidade de obter apoio dos colegas e da direção e conseguiram adaptar-se à escola de forma menos “traumática”. Quando a escola acolhe os que chegam ou quando há professores que buscam ajudar os recém-chegados na sua adaptação, são minimizadas as características do choque de realidade. No entanto, como podemos ver nas pesquisas e nos grupos de sentidos, quando o acolhimento acontece, é algo específico da escola e de uma equipe diretiva mais colaborativa ou devido a características pessoais dos colegas da escola.

Na Rede Municipal de São Leopoldo, os professores iniciantes ressaltaram como positivo o tempo ampliado para planejamento, o que possibilita o planejamento coletivo: “[...] *Temos planejamento coletivo* também, e isso ajuda a avançarmos com os objetivos gerais das turmas, uma vez que, quando podemos *fazer trocas entre nossos pares, vamos construindo um plano de trabalho coletivo* que se completa com a aula dos colegas. Assim, formamos uma *espécie de rede*, mesmo cada um trabalhando individualmente em seus períodos com as turmas”. (PIAI43, grifos meus).

Entendo que esse tempo cria condições para um planejamento pensado mais coletivamente; porém, nas narrativas, fica claro que muitos planejam sozinhos e às vezes não conseguem estabelecer parcerias nem mesmo com os professores que atuam no mesmo nível de ensino. Nesse contexto, seria importante que houvesse uma reorganização na carga horária dos professores para que a Hora Atividade na Escola (HAE) pudesse ser pensada como um momento de planejamento coletivo na escola. No quadro a seguir, podemos ver as potencialidades de um tempo maior para o planejamento.

Quadro 21 - Professor iniciante nos AIEF: as potencialidades do tempo para planejamento previsto em carga horária

Material de pesquisa – questionário on-line
Tenho horário de planejamento em que um é a HALLE - hora atividade de local de livre escolha, então, um dia na semana, cada professor da Rede Municipal de São Leopoldo tira essa hora onde quiser – claro, geralmente em casa. Então, uso esse momento para planejar minhas aulas, faço o possível e o impossível nesse momento. Também temos a HAE - Hora atividade na escola, quando aproveito para conversar com colegas, equipe diretiva, profe da AEE, familiar, e também planejar ou

²⁰ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

corrigir atividades dos alunos, buscar materiais na escola. (PIAI18).

Realizo planejamentos semanais e, na escola, faço a preparação dos materiais, dos espaços que utilizarei e das atividades que pretendo para cada dia. **Temos planejamento coletivo** também, e isso ajuda a avançarmos com os objetivos gerais das turmas, uma vez que, quando podemos fazer trocas entre nossos pares, vamos construindo um plano de trabalho coletivo que se completa com a aula dos colegas. **Assim, formamos uma espécie de rede, mesmo cada um trabalhando individualmente em seus períodos com as turmas.** (PIAI43).

Utilizo meus períodos de planejamento (hora atividade na escola) e em casa semanalmente com a elaboração de sequências de atividades a partir de um tema ou literatura infantil, sequências didáticas e projetos interdisciplinares. (PIAI47).

[...] **O tempo para planejamento e estudos é previsto em carga horária (o que é excelente).** (PIAI12).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)²¹.

Como se pode entender, esse tempo de planejamento é colocado como algo muito importante para os professores iniciantes. O município de São Leopoldo tem dois horários de planejamento previstos na carga horária dos professores, que são nomeados como Hora Atividade na Escola (HAE) e Hora Atividade em Local de Livre Escolha (HALLE), instituídos pela Lei Municipal 8.730, de 19 de dezembro de 2017. Essa lei alterou o artigo 89 do Plano de Cargos e Carreiras dos Docentes (Lei Municipal 6.573/2008) e entrou em vigor a partir do ano letivo de 2018. Dessa maneira, a jornada básica dos professores de todas as modalidades passou a ter a carga horária semanal do seu concurso, sendo no máximo 2/3 de carga horária para desempenho das atividades de interação com os estudantes e 1/3 de hora atividade, sendo 60% desta compreendida como de local de livre escolha. (SÃO LEOPOLDO, 2017).

Os professores iniciantes indicaram esse tempo para planejar instituído pela rede como um tempo para o professor investir nas suas aulas. Essa garantia é um fator importante para pensar a possibilidade do conceito de docência baseada na artesanaria.

O conceito de artesanaria é pensado com auxílio dos estudos de Sennet, em sua obra *O Artífice* (2013). “O autor mostra como os artífices combinavam pensamento e ação corporal, com tempo, repetição e satisfação em fazer bem, o que produzia habilidade e um produto bem elaborado, um produto com qualidade”. (BAHIA; FABRIS, 2016, p. 9). Segundo Sennett (2013):

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do

²¹ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2013, p. 328).

Um tempo artesanal no planejamento proporciona aos professores tempo para pensar, pesquisar, criar e recriar. De acordo com Fabris (2015), a artesanania possibilita que o professor artífice não precise apenas ficar correndo atrás de recursos, fotos e vídeos de forma acelerada, só para dar conta de planejar atividades consideradas lúdicas e inovadoras. Ele vai usando o tempo necessário para preparar sua aula, ele cria com ciência e técnica, e essa produção “[...] não será mais um produto da série, mas o produto que ele habilidosamente produziu por meio de um trabalho bem feito. Um trabalho realizado como arte, e a qualidade aparece como decorrência, não apenas no final, mas em todas as ações e fases das práticas desenvolvidas”. (FABRIS, 2015, p. 14).

Em relação ao tempo, em recente entrevista, Kohan (2018) diz que não existe somente o tempo que contamos no relógio, mas diversos tipos de tempo (*khronos*, *kairós* e *aión*). Para o pesquisador, o tempo da escola é o tempo *aión*, o tempo da experiência, que “[...] literalmente, é um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada. [...] Porque se vocês se põem a pensar, *aión* não é apenas o tempo de brincar e da infância, mas é também o tempo do pensamento”. (KOHAN, 2018, p. 302). Quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo.

Esse tempo também poderia ser potente para pensar a implementação de programas de apoio dentro das escolas da rede, em que professores iniciantes e experientes pudessem pensar, planejar, partilhar e pesquisar juntos. As pesquisadoras Romanowski e Soczek (2014), ao analisarem o contexto educacional brasileiro, indicaram alguns elementos que serviriam de indicadores para programas de apoio ao PI dentro das escolas:

Acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores. Tal acompanhamento poderia ser feito por *professores qualificados e experientes, preferencialmente da escola* onde o professor iniciante realiza seus trabalhos, dedicando horas específicas de reflexões, leituras e discussões sobre a prática docente, remunerados para esse fim ainda que por bolsa com valor estabelecido nacionalmente. Caberia avaliação institucional para *que este acompanhamento ocorra a partir das necessidades de cada docente*. (ROMANOWSK; SOCZEK, 2014, n.p, grifos meus).

Retomo agora o conceito de coformação, que pode ser tido como uma forma de se pensar o apoio e o acompanhamento dos professores, pois, na rede que possibilita um tempo maior

para que o professor planeje, seria também importante a criação de políticas de acompanhamento que assegurassem mais amplamente o apoio nas diversas demandas de quem ingressa na carreira. Também se pode pensar na possibilidade de utilização do tempo para planejamento na HAE como potência na formação continuada entre os professores iniciantes e experientes, pois esse tempo poderia ser utilizado para formação e planejamento coletivo e sistematização dos conhecimentos escolares produzidos nas escolas.

Nesse sentido, a reportagem “Aprenda com seu colega” traz vários exemplos nacionais e internacionais de formação continuada dentro das escolas entre o colegiado de professores. O recente estudo apresentado na reportagem aponta:

Figura 10 - “Aprenda com seu colega”



Fonte: *Nova Escola* (2018).

Quadro 22 – Aprendizado coletivo

[...] o aprendizado coletivo, especialmente quando acontece dentro da escola e enfocando as dificuldades concretas, dá ótimos resultados. “A formação inicial é importante, mas lida apenas com um pequeno contingente de professores. *Se desejamos mudar o sistema, desenvolver comunidades de aprendizagem profissional nas escolas é o caminho mais promissor*”, diz Andreas Schleicher, diretor da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação.

Fonte: *Nova Escola* (2018, grifos meus).

Repensar as políticas de iniciação e inserção na docência que valorizem o aprendizado coletivo nas escolas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada – essa seria uma forma de minimizar o que muitas pesquisas já têm evidenciado sobre a entrada e o acompanhamento dos professores iniciantes, bem como sobre as lacunas na formação inicial, podendo estabelecer-se na escola um lugar importante para formação de professores.

Essas articulações que se estabelecem na formação inicial e continuada dos professores

também me proporcionaram pensar sobre a constituição da docência do PI nas relações que se constituem entre o recém-chegado e os professores mais experientes.

4.4 “A docência não se faz sozinha. É preciso parceria e uma rede”

Esta seção traz como título a fala de um dos participantes da pesquisa. A partir de todas essas dificuldades e possibilidades, podemos pensar que a docência se constitui nas diversas relações estabelecidas na formação inicial, na escola e na formação continuada, entre outras. No quadro a seguir, podemos ver o que os professores iniciantes e as pesquisas apontam.

Quadro 23 - Professor iniciante nos AIEF: Formação continuada

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Talvez mais formações para os professores iniciantes. (PIAI25).</p> <p>Acredito que possam ter mais diálogo sobre a atuação, pois às vezes tu precisas desse suporte, porque, mesmo tu tentando ser correto diariamente, acho que esse suporte seria interessante para não ficar adivinhando ou pesando se está no caminho correto ou errado. (PIAI18).</p> <p>Reuniões de trocas de experiência entre os docentes que ingressam no município com professores mais antigos. Cursos de formação. Ter um professor mentor que auxilie nas questões pedagógicas e de resolução de conflitos. (PIAI41).</p> <p>Sinto falta de conversas periódicas com os professores, diálogo, cuidado, acolhida e escuta. (PIAI6).</p> <p>Poderíamos ter mais formações específicas e conversas sobre os pontos que fragilizam a prática, no intuito de não apenas afirmá-la, mas sim para buscarmos formas de melhorar esses aspectos. Cursos e extensões que disponibilizassem vivências diferentes para cada realidade escolar. A presença de professores universitários e pesquisadores dentro da escola para auxiliar a pensar essas dificuldades a fim de criar oportunidades de trabalho mais assertivas também pode ser potente. (PIAI43.)</p>
Revisão de Literatura
<p>Necessidade de políticas e programas específicos para este segmento de professores. (FERREIRA e REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; GARCIA, 2010, 2011).</p> <p>Formação continuada (IMBERNÓN, 2009).</p> <p>Formação continuada dentro das escolas (NÓVOA 2010; 2011; 2016).</p> <p>Coformação e ética da partilha (BAHIA, 2017).</p> <p>Experiência coformativa (BAHIA e FABRIS, 2019).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)²²

Em articulação com o grupo de sentidos *Formação continuada de professores*

²² Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus) em articulação como a revisão de literatura.

iniciantes,²³ pode-se ver o início da carreira como um momento caracterizado pela falta de apoio na inserção do professor no contexto de trabalho. Os professores apontam a necessidade de formações, mas principalmente de mais cooperação nas relações entre professores experientes e iniciantes.

As pesquisas demonstram também que a participação nos programas de mentoria, em diversos países, promove aprendizagens mediante interações entre os mentores e os professores iniciantes. Os programas ajudam no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira, assim como após cinco anos de exercício.

As pesquisas apresentadas no Capítulo 2, na revisão de literatura, e principalmente os estudos de García (2011), organizados no Quadro 3, mostram a necessidade de programas de iniciação e inserção que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional.” (GARCÍA, 1999, p. 119). São necessários programas que unam a formação inicial e o desenvolvimento da carreira docente, entendendo que o professor nunca está pronto e está sempre em processo de formação. De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), que discute a profissão docente em âmbito internacional “[...] no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de inserção à docência [...]. Em seis países a inserção profissional fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais”. (ANDRÉ *et al.*, 2017, p.507).

Essas políticas e programas realizados em alguns países há muito tempo, demonstram o quanto ainda é preciso pensar formação continuada no Brasil, mas uma formação que envolva a escola e seus professores como protagonistas. Nóvoa ressalta:

[...] A formação continuada se faz dentro da profissão, através de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos nossos alunos. Como é que trabalhamos? O que fazemos bem? Onde estão as nossas dificuldades? Como superá-las? O que precisamos fazer diferente? Como aprender com os outros? É nesta interrogação e no diálogo com nossos colegas que podemos encontrar uma formação continuada baseada na cooperação. Na cooperação e na criação, isto é, numa reflexão e pesquisa sobre o trabalho docente. (NÓVOA, 2016, n.p).

Entendo que este espaço de cooperação é relevante para considerar a escola como lugar

²³ Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Adriana Bueno (2008); Fernanda Migliorança (2010); Naiara Leone (2011); Shirley Miranda (2013); Débora Massetto (2014); Ana Maria Calil (2014); José Carlos Júnior Constantin Junior (2017); Fabiane Borges (2017).

de criação, de reflexão sobre a experiência e de socialização de ideias para qualificar o trabalho docente. Para Serpell (2000 apud GARCÍA, 2010), a escola poderia organizar-se como coletivo para qualificar a inserção e continuidade na carreira docente. A autora elenca cinco objetivos principais para incluir o professor iniciante: 1) socializar os novos professores na cultura da escola; 2) melhorar as habilidades dos professores iniciantes, resolvendo suas preocupações previsíveis; 3) assegurar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes; 4) vincular a formação inicial com seu desenvolvimento profissional; 5) incrementar a retenção de professores iniciantes. Esses são alguns passos para acolher e pensar as necessidades desses professores. Nesse sentido, o conceito de ética da partilha ajuda-me a pensar esse trabalho coletivo na escola e o quanto pode fortalecer o corpo docente, e não somente a relação professor mentor e PI. A ética da partilha traz ingredientes que considero importantes para a vida profissional desse professor que se inicia na carreira, contando com um coletivo de professores mais experientes:

[...] É nesse momento que o coletivo poderia ser potente para formar uma ética da partilha, não como uma ‘receita’ de como as coisas funcionam na escola, mas como um apoio e suporte para as dúvidas, e um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. [...] Essa ética da partilha entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante. (BAHIA, 2017, p. 85-86).

O conceito de ética da partilha traz possibilidades para considerar a coformação na formação inicial e continuada e a potência do coletivo para fortalecer as relações que se estabelecem na escola, para enfrentar um dos enunciados mais visibilizados na pesquisa que realizei anteriormente, que é a solidão do professor iniciante. (BAHIA, 2017).

Entendo que houve avanços na formação inicial e continuada com os programas de iniciação à docência²⁴, mas ainda não temos programas, políticas e formações continuadas de

²⁴ Destacam-se os resultados de pesquisas de Marli André, recentemente divulgados no artigo intitulado “Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência”. A pesquisa analisou “[...] o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. Os conceitos de socialização profissional, clima institucional e inserção profissional fundamentaram a pesquisa. A metodologia envolveu a realização de uma *survey* com 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Os resultados indicaram que 67% dos egressos estavam atuando na educação, muitos em escolas públicas (61%); a maioria declarou receber apoio e reconhecimento dos colegas, gestores e pais de alunos e obter respostas positivas dos alunos. Metade dos respondentes declarou pouca satisfação com o número de alunos por classe e com o salário”. (ANDRÉ, 2018, p. 1).

âmbito nacional voltadas para a inserção na carreira docente no Brasil. De acordo com Marli André *et al.* (2017), no Brasil, são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes, a maioria ainda em estágio experimental.

Um estudo bastante abrangente dos projetos e políticas voltados aos professores iniciantes no Brasil foi realizado por Gatti, Barreto e André (2011) no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas docentes, o qual localizou, em apenas três, das quinze secretarias de educação estudadas, políticas e projetos de inserção à docência e de aproximação universidade e escola. As autoras concluíram que essas iniciativas ainda são muito incipientes e que merecem maior atenção. (ANDRÉ *et al.*, 2017, p. 507).

Em documento divulgado recentemente, intitulado *Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica* (BNC Formação de Professores)²⁵, há uma menção de iniciativas para repensar a formação inicial e continuada de professores. A seguir, trago um dos esquemas disponibilizados sobre as possíveis propostas contidas no documento:

Figura 11 - Esquema da BNC da Formação de professores da Educação Básica



Fonte: Ministério da Educação (2018).

Dentre as mudanças propostas, algumas delas vão ao encontro das demandas apontadas pelas pesquisas e também estão em consonância com os programas realizados em outros países, apresentados acima. As principais mudanças anunciadas neste primeiro documento foram:

²⁵ O documento ainda não está finalizado, a última versão foi atualizada em 18/09/19.

1) a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de *cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento*; 2) a substituição das horas de estágio por uma *residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso*; 3) a *aplicação anual do Exame Nacional Desempenho de Estudantes (Enade) para as licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas*; 4) a *criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes*; 5) a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência e a instituição de *avaliações ao longo da carreira docente*; 6) a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE; no caso da pedagogia, a proposta do MEC é dividir os quatro anos de graduação em três etapas distintas de formação. (MORENO; FOREQUE, 2018, n.p, grifos meus).

Embora esse seja um documento preliminar, há indícios de que a formação permanece sendo pauta na agenda nacional e de que nessas proposições estão contempladas algumas das especificidades que as pesquisas sobre a inserção dos professores na Educação Básica têm evidenciado. Destaco algumas destas proposições: *a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso; a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência e instituição de avaliações ao longo da carreira docente; a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes*. Essas proposições estão em consonância com o que tem sido problematizado e também trazem possibilidades de se pensar a coformação na formação inicial e continuada. Nesse sentido, retomo a analogia das relações entre recém-chegado/professor iniciante e adulto/professor experiente na inserção no novo mundo chamado escola, pois essas relações têm se mostrado efetivas na formação de professores em muitos lugares do mundo.

A ética da partilha mostra-se proveitosa também para considerar a relação consigo mesmo e com os outros, o que pode constituir o sujeito professor iniciante de outras formas. Neste capítulo, pode-se ver que, dentre os aspectos do início da carreira trazidos na revisão de literatura, no material de pesquisa e nos discursos das revistas que compõem o *corpus* desta análise, os professores buscam pelos saberes da experiência do coletivo e da escola e até mesmo por um tipo de chancela sobre se estão fazendo o que “está certo.”

Para reforçar essas questões apontadas nas análises desta pesquisa, em termos de valorização/legitimação dos saberes produzidos com/pela escola no início de carreira, nas relações entre professores recém-chegados e experientes, apresento o conceito *circuito formativo pedagógico* (LOPES, 2017), organizado a partir de um roteiro criado para “[...] desnaturalizar, problematizar e sistematizar um conjunto de práticas repetitivas, criativas e

artesanais, desenvolvidas pelo professor em coautoria com os alunos, seguindo uma dada sequência de ações condutivas para um ideal posto de chegada”. (LOPES, 2019, p.32). Mesmo que esse ideal jamais se concretize, esse movimento possibilita repensar as relações que se estabelecem com o conhecimento produzido na escola. Esse conceito foi desenvolvido para ser trabalhado com professores nas escolas e tem o objetivo de “[...] tornar as experiências e os saberes docentes passíveis de serem desnaturalizados, discutidos, sistematizados e registrados para que possam ser passados adiante para os colegas”. (LOPES, 2019, p.31-32).

Ao pensar sobre o circuito formativo pedagógico, consigo fazer muitas articulações com o que tenho pensado como docência engajada, pois, a partir da valorização e sistematização dos saberes produzidos nas escolas, podemos propor outras formas de inserção no contexto escolar. O circuito formativo pedagógico poderia funcionar como “[...] um ciclo necessário para que a experiência empírica, construída sobre saberes cotidianos, dados a partir de repertórios individuais, possa ser compartilhada com outros que não possuem o mesmo capital” (LOPES, 2017, p.28-29). Essa é uma opção que me pareceu interessante para pensar a formação de professores, na articulação entre esta pesquisa e as pesquisas realizadas pelo GEPI e pelo GIPEDI, pois entendemos que há saberes escolares importantes que podem integrar um “[...] plano de formação continuada de professores gestado na própria instituição de ensino”. (LOPES, 2017, p. 29).

Neste capítulo, procurei analisar a constituição da docência do PI a partir das narrativas dos professores iniciantes sobre a formação inicial e continuada, sobre os desafios vivenciados na inserção na escola e também sobre a necessidade de políticas e programas de acompanhamento que atendam às demandas no início de carreira. Tendo em vista os resultados, é possível argumentar que a matriz de experiência permitiu explicitar a historicidade dessas narrativas, que trazem verdades pedagógicas sobre a inserção do professor recém-chegado à escola, o que busquei desnaturalizar com a ajuda das pesquisas²⁶ e autores selecionados. Também julgo ter sido possível mostrar que podemos entender de outras formas a inserção do PI e criar outras possibilidades para tal. Na maioria das escolas, não se percebe um *ethos* formativo, e sim verdades que vão passando de uma geração de profissionais a outra, sem nenhuma crítica, simplesmente como saberes da experiência docente que são apropriados pelas novas gerações de docentes.

No próximo capítulo, desenvolvo a possibilidade de pensar a docência do PI ligada à linguagem da aprendizagem, mostrando uma docência nos AIEF que tem se constituído a partir

²⁶ Ver Quadro 3.

do entendimento da aprendizagem como um processo flexível e individualizado. Uma experiência marcada pela predominância discursiva da aprendizagem, o que a desloca de uma posição subjetiva fundada no ensino (mestre ou professor) para uma função (docente) focada na aprendizagem.

5 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE: “NOSSO COMPROMISSO PRINCIPAL É COM A APRENDIZAGEM”

Então, nesse momento, é importante lembrar dos ensinamentos da pedagogia e lembrar *que o principal é o compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação pública de qualidade. [...].* (PIAI1, grifos meus).

[...] mas os alunos já sabem *que nosso compromisso principal é com a aprendizagem.* (PIAI25, grifos meus).

Dentre esses itens, chama a atenção o fato de *o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor*, ou seja, a centralidade do tradicional *processo de ensino e de aprendizagem* não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o *zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.* (BRASIL, 2019, p.7, grifos meus).

Início capítulo da dissertação com dois excertos das narrativas e um da legislação, que constituem o material analítico, nos quais os professores iniciantes explicitam que o “[...] *nosso compromisso principal é com a aprendizagem.*” (PIAI1, grifos meus). Levanto algumas possibilidades de pensar a docência do PI ligada à linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013), mas também à possibilidade de (re)pensar que essa/esse preocupação/compromisso com a aprendizagem pode ter outras significações nessa fase de inserção na docência.

Neste segundo capítulo analítico, desenvolvo a possibilidade de entender a docência do PI ligada à linguagem da aprendizagem, mostrando uma docência nos AIEF que tem se constituído a partir dos discursos pedagógicos centrados na aprendizagem como um processo. Essa aprendizagem é “alcançada” mediante flexibilização, diversificação e adaptação dos planejamentos conforme as necessidades, vivências e interesses dos alunos. O professor também busca aprender ao longo da vida e aprender a partir das dificuldades vivenciadas no início da carreira. Os professores apontam, em suas narrativas, uma atitude de pertencimento, responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica e características da docência virtuosa. Todas essas relações subjetivam sua forma de serem/tornarem-se professores.

Para analisar as práticas desenvolvidas e significadas por esses professores, é importante considerar as especificidades desta etapa da carreira docente¹. Por estarem ingressando na carreira, muitos ainda se sentem inseguros quanto à efetividade de sua forma de ensinar, seus métodos e resultados esperados na aprendizagem de seus alunos. Todas essas responsabilidades

¹ Já explicitadas no Capítulo 3, na revisão de literatura.

se somam ao fato de que os professores estão em processo de avaliação do estágio probatório e de que precisam dar conta dos objetivos propostos para esse período de sua formação.

A partir deste duplo entendimento de como os professores significam sua docência, na escrita deste capítulo, busquei responder a seguinte questão: *como se constitui a docência dos professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* Ao analisar as respostas do questionário on-line, destacando suas recorrências e silenciamentos de verdades, pude perceber que a linguagem da aprendizagem estava muito presente nas falas dos professores quando explicavam sua atuação e expectativas em relação aos seus alunos. Esse exercício analítico instigou-me a compreender como esses professores entendem e significam *a aprendizagem*, considerando que estão imersos em uma cultura de celebração da aprendizagem em detrimento do ensino e que essa verdade é amplamente disseminada nos cursos de formação inicial e continuada, nas escolas, nas revistas de grande circulação, nos documentos oficiais e outros.

Com os enunciados organizados, procuro mostrar como os professores narram suas docências e os modos de ser professor iniciante na Rede Municipal de São Leopoldo. O quadro a seguir foi organizado a partir da leitura de todo o material empírico selecionado por recorrências. Neste quadro, podemos ver que a linguagem da aprendizagem está presente nas falas dos professores iniciantes e que há uma preocupação/compromisso com a aprendizagem das crianças, significada como resultado de um trabalho bem-sucedido. Essa é uma questão importante para qualquer professor, mas, para o iniciante, toma uma dimensão maior, tendo em conta as inseguranças do recém-chegado à escola e sua preocupação com os resultados que precisam ser alcançados. Vejamos no quadro o enunciado intitulado: *(Re)significar a linguagem da aprendizagem e seus sentidos*:

Quadro 24 - Professor iniciante nos AIEF: (Re)significar a linguagem da aprendizagem e seus sentidos

Material de pesquisa – questionário on-line
Temos momentos de descontração e brincadeiras à parte, mas os alunos já sabem que nosso compromisso principal é com a aprendizagem. (PIAI25).
Sou uma profissional preocupada com a aprendizagem e o desenvolvimento global de meus alunos. (PIAI4).
Sim, a base da graduação é fundamental para o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagens. (PIAI12).
Percebo como maiores desafios a construção do conhecimento para atuação e demanda, o despertar dos estudantes para a humanidade e o vínculo com a aprendizagem. ” (PIAI12).
A equipe diretiva é muito prestativa, acompanha o professor ativamente em tudo que acontece, bem como na aprendizagem dos alunos. (PIAI25).

[...] temos um bom diálogo e **tentamos trabalhar juntos para obter sucesso na aprendizagem.** (PIAI22).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)².

Esse enunciado fez-me questionar por que esses professores estão tão preocupados com as aprendizagens dos alunos. Analiso que não é somente por estarem imersos na linguagem da aprendizagem desde a sua formação inicial, mas também devido ao processo de iniciação e de insegurança, em especial, pelo medo e incerteza quanto à capacidade de ensinar seus alunos. Isso também se evidencia porque eles buscam apoio dos professores mais experientes, da direção e do coletivo “*para obter sucesso na aprendizagem*”. É importante ressaltar, para o meu argumento, que o grupo de professores experientes e a escola já estão imersos há mais tempo nessa cultura da linguagem da aprendizagem. A formação que receberam na universidade tende agora, na escola, a ser reforçada.

Os excertos apontam a centralidade da aprendizagem do aluno como expressão de um compromisso com o resultado de seu trabalho, que neste grupo também é evidenciado pela preocupação de propiciar uma formação mais ampla, que abranja a preparação para a vida fora da escola, para a vida social e para o desenvolvimento humano dos alunos, além do fortalecimento das relações de afeto e confiança.

Talvez os professores não se autorizem a falar sobre ensino porque sua preocupação maior seja com sua capacidade de possibilitar que a aprendizagem aconteça. Os estudos de Sommer (2007), desenvolvidos em seu texto *A ordem do discurso escolar*, permitem levantar algumas possibilidades de entender a celebração de algumas palavras e interdição de outras nas narrativas dos professores. O pesquisador problematiza que determinados conceitos que circulam na escola de Ensino Fundamental na atualidade estão implicados no ordenamento das salas de aula e na regulação das práticas docentes. Também explicita que há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento desses enunciados implicam a produção das identidades dos professores. Nas falas das professoras entrevistadas pelo pesquisador, o discurso do ensino é um dos mais interditados. Essas regras visibilizadas por meio dos discursos modificam suas formas de enxergar a sala de aula, seu trabalho, os alunos, a educação e a operação de práticas não discursivas, especialmente no Ensino Fundamental. (SOMMER, 2007).

² Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

O autor analisa que as professoras entrevistadas utilizam palavras muito parecidas para significar a educação, a função do professor, do aluno, da sala de aula, da alfabetização. “[...] Talvez se possa dizer que há um aprisionamento dos sujeitos dos discursos escolares, de forma que, ao utilizarem tais palavras, o que pode ser pensado obedece aos limites que os significados particulares que elas assumem em nossa época permitem”. (SOMMER, 2007, p. 65). Tudo isso faz parte de uma experiência de docência no Brasil.

Também me questionei se as falas dos professores iniciantes não estariam ligadas a algumas razões pelas quais certas palavras são proibidas ou interditadas, “[...] tais como método, ensino, didática: elas não pertencem mais a esta época, elas pertencem a outra tradição, elas estão fora de ordem do discurso” (SOMMER, 2007, p. 65). O autor encerra seu texto com uma questão que considero importante analisar no contexto de minha pesquisa com professores iniciantes que atuam no Ensino Fundamental: “*Será que elas [professoras] poderiam ensinar a ler e a escrever, quando alfabetização é definida como leitura do mundo, e codificação de fonemas e decodificação de grafemas estão fora da ordem do discurso escolar?*”. (SOMMER, 2007, p. 65, grifos meus).

Meu intuito é pensar outras formas de significar a docência do PI nos AIEF, de modo que se possa falar sobre compromisso com ensino e sobre um professor que se responsabiliza por ensinar seu aluno a ler, escrever, contar, relacionar e socializar, compreendendo que a escola é um lugar/tempo privilegiado para ensinar e aprender. Com essa afirmação, não tenho a pretensão de interditar a palavra *aprendizagem* ou tentar resgatar uma visão saudosista da alfabetização, mas mostrar que essa linguagem tem produzido modos de ser docente alfabetizador. De acordo com Larrosa (2018), “não é a palavra ‘aprendizagem’ em si que incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda a sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas”. (LARROSA, 2018, p. 55).

O discurso focado na centralidade da aprendizagem relaciona-se diretamente às mudanças de ênfase do ensino para a aprendizagem, a partir da linguagem da aprendizagem. Essas mudanças têm sido problema de pesquisa de muitos pesquisadores contemporâneos que questionam esses deslocamentos e a “[...] maneira como a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas décadas. [...] a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem”. (BIESTA, 2013, p.30).

Para analisar essa mudança de ênfase, utilizo estudos de Biesta (2013a), para quem a maior questão tem sido a emergência dessa nova linguagem da aprendizagem, que tem

facilitado uma nova forma de entender o processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que

[...] (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades” em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistas como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – “uma coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2013, p. 37-38).

Em seu livro *Para além da aprendizagem* (2013), o autor apresenta quatro tendências para o surgimento dessa nova linguagem da aprendizagem: 1) Novas teorias da aprendizagem: questionando a ideia de que a aprendizagem seja a assimilação passiva de informações e defendendo que o conhecimento e a compreensão são ativamente construídos pelo estudante; 2) Pós-modernismo: questionando as concepções modernas das relações estabelecidas entre professores e alunos, mudanças de ênfase que têm forte impacto e que implicariam o fim da educação; 3) A “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta: os adultos gastam cada vez mais tempo e dinheiro para promover sua própria educação e demandam horários e programas flexíveis que se adaptem às suas necessidades, configurando um aprender a vida toda; 4) A erosão do Estado de bem-estar social:³ “Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como o consumidor dos serviços estatais”. (BIESTA, 2013, p. 36).

Essa linguagem também é evidenciada nas revistas de grande circulação entre os professores, as quais exemplificam a forma como a aprendizagem tem sido significada no contemporâneo. A reportagem a seguir, publicada na revista *Nova Escola* e intitulada “Foco na aprendizagem”, traz três exemplos de escolas localizadas no sertão cearense que, embora distantes geograficamente, têm muito em comum: localizadas em bairros pobres, atendem alunos de baixa renda e tiveram resultados acima do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme o estudo *Excelência com Equidade*, da Fundação Lemann⁴.

³ A situação brasileira difere da dos países analisados. Minha intenção não é fazer uma transposição das análises realizadas pelos autores, mas problematizar essas questões a partir da realidade desta pesquisa.

⁴ “É uma organização familiar, sem fins lucrativos, que atua sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos#somos-from>. Acesso em: 13 mar. 2019.

Figura 12 - Reportagem “Foco na aprendizagem”



Fonte: *Nova Escola* (2015).

Essa reportagem coloca em evidência alguns pontos comuns entre essas escolas de alto rendimento: o envolvimento das famílias, o foco na formação docente, o compromisso de todos os educadores com a aprendizagem, o uso da avaliação como instrumento e o trabalho em equipe com foco no aluno.

Quadro 25 – Discurso focado na aprendizagem

Cada uma com suas particularidades, as três escolas fazem cair por terra o discurso de que instituições em locais mais pobres não oferecem uma Educação de qualidade. Como mostra o estudo da Fundação Lemann: **“Alunos pobres, se garantidas as condições para o aprendizado, têm, sim, todo o potencial e a capacidade para superar essas desvantagens e apresentar resultados que indicam um aprendizado de alta qualidade.** Quando isso acontece, a Educação cumpre plenamente seu papel transformador, interferindo no futuro dessas crianças e criando condições para que adquiram competências importantes” de análise e melhoria das práticas de sala de aula.

Fonte: *Nova Escola* (2015, grifos meus).

O discurso⁵ focado na aprendizagem relaciona diretamente os bons resultados em avaliações de larga escala às mudanças ocorridas na escola e no trabalho docente, que resume sua função em *criar condições para o aprendizado*.

Os estudos de Fabris e Traversini (2013) também buscam entender as mudanças nas funções da escola, focalizando os efeitos que o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está produzindo nos conhecimentos escolares. Estes deslocamentos tendem a esmaecer o ensino e a docência, entre outras decorrências. As autoras defendem a

⁵ Refiro-me ao discurso no sentido foucaultiano do termo; nas falas veiculadas pela revista, é visibilizado o *discurso da aprendizagem*.

responsabilidade da escola pela centralidade do conhecimento e ressaltam que “[...] não há como fazer uma separação desses efeitos, mas queremos politicamente nos posicionar ao que cabe à escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, o ensino dos conhecimentos escolares”. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p.37).

Existem muitas formas para entender por que se celebram algumas palavras e se interditam outras, mas o que importa neste estudo é analisar, sob as lentes da matriz de experiência, que os saberes sobre a docência privilegiados nesta *episteme de crise da educação* possibilitam essa mudança nas relações entre professor e aluno; ensino e aprendizagem; informação e conhecimento e, principalmente, em relação ao conceito de educação.

Para desenvolver esse argumento, faço uso dos estudos de Biesta (2013), Noguera-Ramírez (2011), Marín-Díaz (2014; 2015) e Enzweiler (2016; 2017), bem como das pesquisas realizadas pelo GIPEDI e pelo GEPI. Por meio desses estudos, podemos perceber as mudanças de ênfase que acarretam transformações no que conhecemos como *educação* pela hegemonia da linguagem da aprendizagem.

Os estudos de Noguera-Ramírez (2011) evidenciam como chegamos a pensar como pensamos a aprendizagem hoje e a compreensão do processo que tornou a educação uma prática central das nossas sociedades, “[...] uma genealogia das condições de emergência para noções tão caras ao pensamento educativo atual: ‘sociedades de aprendizagens’ e ‘aprendizagens permanentes’”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 229). Esse exercício somente será possível olhando para trás, “[...] seguindo pegadas que levariam até as superfícies de emergência de nossos próprios conceitos”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 229). Para traçar a matriz de experiência da docência do PI, é importante olhar para os processos constitutivos históricos por que passamos como professores e como estamos seguindo essa história.

A palavra *aprendizagem* emerge dentro do campo de saber pedagógico moderno, e não se trata somente de uma mudança de ênfase entre ensino (ou instrução) e aprendizagem, mas de “[...] um novo conceito, inexistente até então”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17). Entretanto, não significa que antes disso não se pensasse que os indivíduos pudessem aprender, pois, desde Comênio, se buscava *ensinar tudo a todos*, mesmo que esses “todos” tivessem suas limitações. Porém, é importante salientar que uma coisa é aprender e que todos aprendam, outra coisa é falar de aprendizagem. “[...] Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade de organismos vivos de se adaptar ao meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Essa diferenciação é importante para não generalizar os conceitos, como se sempre

tivessem a mesma significação. Na virada do século XIX para o século XX, aconteceu uma grande mudança de ênfase do ensino e da instrução para a aprendizagem. Nesse sentido, “o próprio termo *learning* (traduzido hoje por aprendizagem), nos séculos XVII e XVIII, não era visto como o oposto do termo *teaching* (traduzido hoje por ensino ou instrução); ambos eram utilizados de forma indistinta”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Assim, se os conceitos de *doctrina* e *disciplina* governaram as reflexões pedagógicas durante a Idade Média; se *institutio* e *eruditio* dominaram o pensamento pedagógico dos séculos XVI e XVII; se *educação*, *instrução* e *Bildung* prevaleceram entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, o conceito de aprendizagem (*learning*) será o conceito pedagógico preponderante no século XX e, segundo parece, dos primórdios do século XXI. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Para o autor, trata-se de um conceito inédito de origem anglo-saxônica, associado da biologia e das teorias evolucionistas, que devem sua expansão neste último século às chamadas psicologias da aprendizagem, e também “[...] nos desenvolvimentos no campo do currículo, na difusão mundial da tecnologia instrucional e da tecnologia educacional nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre aprendizagem ao longo da vida, a sociedade da aprendizagem, o aprendiz permanente da década de 1990 [...]” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17). De acordo com Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014, p. 52), na perspectiva dessa análise, é possível identificar também que “[...] a produção de cada momento e de cada forma de subjetividade esteve articulada com o exercício de um conjunto de práticas de si que, cada vez mais, ocuparam lugares de evidência nos discursos pedagógicos” e que nesse processo de constituição de uma sociedade educativa:

[...] as técnicas de si tiveram um lugar de destaque que se expressou na relevância que o indivíduo, sua própria atividade, seus interesses e suas necessidades começaram a ter, bem como na dominância que os discursos sobre a experiência, a aprendizagem e a Educação permanente alcançaram nas discussões educacionais. (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 52).

A aprendizagem, como processo e como resultado da ação educativa, tornou-se um conceito-chave dos discursos pedagógicos durante o século XX e expressa a centralidade que a atividade do indivíduo começou a ter no processo educativo, o que também definiu as bases conceituais da chamada *sociedade da aprendizagem*. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Dessa forma, o uso e a difusão do conceito aprendizagem tornam-se “[...] uma evidência importante da mudança de ênfase que as práticas educativas tiveram, ao orientar-se mais para a atividade

do sujeito que aprende do que para os conteúdos ou para os processos de ensino”. (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 61). Essa foi uma mudança que significou a articulação de práticas para produzir um sujeito ativo, aprendente, um indivíduo que, por sua própria experiência e atividade, aprende o que é necessário para viver e ser feliz (MARÍN-DÍAZ, 2012). Essa aprendizagem ao longo da vida está intimamente ligada à disseminação e expansão da governamentalidade liberal e neoliberal.

Nesta dissertação, utilizo o entendimento de governamentalidade, que também compõe a grade de inteligibilidade das ferramentas teórico-metodológicas, para tensionar os discursos sobre o início da carreira, no campo da Educação, como uma matriz de experiência contemporânea. Essa governamentalidade tem como base *governar menos para governar mais*, isto é, “[...] essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos. Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do *Homo discentis*”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230, grifos do autor). Podemos entender que esse “[...] aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Tal entendimento está ligado à era da aprendizagem como momento da história ocidental

[...] em que o indivíduo é obrigado a se comportar como um agente de sua própria conduta, como uma individualidade que tem seus próprios interesses particulares, potências para explorar e explodir, habilidades que aprender ou desenvolver, informação que você deve processar ou descartar, escolhas que você deve fazer de maneira oportuna se quiser ser bem-sucedido e feliz, ou pelo menos feliz [...]. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 59-60).

Essa lógica não está distante dos professores iniciantes. Ao explicitarem sua inserção na Rede Municipal, destacam suas aprendizagens e a forma como têm se constituído como professores e enfrentado as dificuldades nos primeiros anos de docência. No quadro a seguir, organizei alguns excertos do material que mostram as aprendizagens destacadas pelos como importantes e como eles têm significado as experiências na escola.

Quadro 26 - Ser/estar professor iniciante nos AIEF: aprendizagem ao longo da vida

Material de pesquisa – questionário on-line
Tenho participado de formações para me qualificar. Cursei duas especializações em universidades federais. No entanto, não foram todas as disciplinas que trouxeram contribuições para a minha atuação profissional. Busco aprender sobre assuntos que não estão totalmente relacionados à docência,

pois considero importante ter um repertório amplo. (PIAI19).

Acho fundamental a reflexão da prática e a formação continuada. Estou realizando uma pós, específica para a sala de aula, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. [...] fui em busca de uma pós lato sensu, que me dará embasamento teórico de conteúdos que as crianças irão aprender no ano letivo. Quando terminar essa pós, farei outra, na área de História. (PIAI16).

[...], **contudo, não sabemos tudo. Sendo assim, a cada dia, busco saber mais e estou em constante aprendizado nos cursos de formação e com contribuições entre os colegas.** (PIAI22).

Diante de todas estas características, **eu procuro estar em constante formação, estar atenta às discussões e reflexões em relação à alfabetização, tanto na formação acadêmica quanto nos espaços não formais, me atualizar com os documentos específicos referentes ao meu trabalho, desenvolver metodologias diferenciadas para qualificar o trabalho que desenvolvo enquanto professora alfabetizadora [...].** (PIAI47).

Ser/estar professor é muito mais do que achamos que é quando ainda não somos. Hoje sei que, mesmo que me contassem, eu não acreditaria, porque a cada dia coisinhas inacreditáveis acontecem. **A gente aprende a ser professor sendo, encarando, ouvindo, vivendo, fazendo escolhas, renunciando, mas principalmente enfrentando: seja o medo, o preconceito, o comodismo, o mau tempo, as faltas de educação em ambos os sentidos, falta de infraestrutura, de políticas públicas, de apoio e de valorização.** [...]. (PIAI43).

Afinal, **"quem aprende, aprende por amor a algo ou alguém"**, e ser eternamente inquieto (pesquisar, aprender, buscar sempre mais, achar novos caminhos sempre... jamais achar que sabe tudo, jamais achar que algo só pode ser feito de um jeito). [...]. (PIAI33).

[...] **Ali aprendi "que eu tinha que aprender", eu tinha que olhar além. Ele sabia fazer, mas do jeito dele. Eu sabia corrigir, explicar, mas do meu jeito. Nesse dia, despertei para os diferentes "modos" de que eu ouvia falar quando estudava. Nesse dia, comprei briga para defender a liberdade de expressão dos meus alunos. Nesse dia, constituí parte importantíssima do meu "eu professora" porque ali eu aprendi na prática que a gente nunca para de aprender, independentemente da nossa posição ou grau de instrução. Ali eu entendi que eu sempre preciso estar atenta, disposta e inquieta pelo saber, pelo conhecer, pelo ampliar, pelo aprender.** (PIAI43).

Revisão de literatura

Aprender a ensinar (GARCÍA, 1999).

Aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Não conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente. (CALDEIRA 1995).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)⁶.

O enunciado de que o professor deve aprender ao longo da vida, evidenciado no quadro anterior, demonstra as aprendizagens dos professores iniciantes e o desejo de continuar aprendendo – verdades que estão presentes nas histórias. Essa característica do professor em permanente formação é um elemento de subjetivação fundamental na matriz da docência,

⁶ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus) em articulação como a revisão de literatura.

porque ela mostra o que os professores têm feito consigo, a que verdades estão se curvando a partir do que é dito como verdade no contemporâneo.

Percebo que, nesse enunciado, a linguagem da aprendizagem está presente, mas com significações distintas. Destacam-se os discursos que constituem a docência desses professores iniciantes do município de São Leopoldo. Ao mesmo tempo em que esses professores são atravessados e constituídos pelos discursos sobre a aprendizagem, eles também criam outros entendimentos e outras práticas que transformam esses mesmos discursos. Essa mudança se dá mais no nível dos objetivos com os quais os professores convocam a linguagem da aprendizagem para desenvolverem suas aulas do que quando convocam essa mesma linguagem em suas explicações sobre a docência. Enfatizo que a constante busca por aperfeiçoamento das suas práticas é imprescindível para professores em qualquer fase da carreira, mas o que proponho problematizar, juntamente com os autores, é o que esses discursos têm produzido na docência do PI nos AIEF.

Na delimitação desta pesquisa, pude perceber que, além de a linguagem da aprendizagem estar na ordem do discurso, sua disseminação ocorre na formação inicial e continuada de professores, o que impacta na maneira como narram suas práticas e suas formas de ensinar. Percebo que a forma como os professores iniciantes significam, valorizam e desenvolvem suas ações está ligada às dificuldades enfrentadas no início da carreira e às inseguranças em atingir os objetivos de aprendizagem dos seus alunos. Na sua maneira de ensinar, a aprendizagem é colocada como um processo flexível e individualizado que perpassa os modos como esses professores desenvolvem suas docências, bem como o planejamento e a relação com os alunos, que será abordada na próxima seção. Procuro, então, problematizar como o professor iniciante recém-chegado participa desse processo de ensinar e aprender na escola e como se constitui nesse processo, momento em que os professores experientes, também imersos nessa linguagem e vivendo sob os efeitos de uma sociedade de controle e de seguridade, em que a governamentalidade neoliberal impera, reforçam para os recém-chegados essa forma de ser e agir na docência.

Na Contemporaneidade, uma série de saberes encontram condições de emergência na conformação de subjetividades mais flexíveis. As práticas e discursos alargam-se, fazendo circular verdades em torno das diferenças e das potencialidades dos sujeitos. Lopes e Morgenstern (2014), ao pesquisarem sobre a inclusão, dizem que:

A crença de que todos são capazes de aprender e criar outras condições de vida para si, a partir do momento que seus interesses são mobilizados, e de que podem se sair melhor a partir da inclusão, gera frentes de ações estatais e

não estatais que elevam a inclusão a um imperativo de Estado (Lopes *et al.*, 2010). *Trata-se de um imperativo que, ao acessar e ao inventar novas práticas, bem como ao montar distintas estratégias inclusivas, enuncia uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um consigo mesmo.* (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184, grifos meus).

Esses são alguns motivos pelos quais retomo a necessidade de pensar o compromisso com o recém-chegado⁷, o que tem sido enfraquecido a partir dos discursos da exacerbação da aprendizagem, do individualismo e da flexibilização. Por isso, faz-se importante retomar o compromisso dos professores de ensinar e formar as próximas gerações. De acordo com Noguera-Ramírez, “[...] como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos desistir de educar e ensinar, precisamente para o futuro, para o novo, para o que virá, por isso mesmo, então, educar, ensinar, formar é uma maneira de dizer não ao dispositivo da aprendizagem”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 59).

Mediante essa problematização, proponho-me a estudar, juntamente com esses pesquisadores, outras formas de pensar uma formação que seja articulada na relação entre ensinar e aprender. Com base na responsabilidade pedagógica, caberia propor uma nova mudança de ênfase, em que o *compromisso desses professores não seja somente com a aprendizagem*, mas com a condução, que vai muito *além da aprendizagem* – que os professores se sintam autorizados a falar que ensinam e se responsabilizam pedagogicamente pela condução dos sujeitos.

Ao realizar-se uma breve digressão histórica na revisão de literatura, é possível visualizar nos enunciados a formação de saberes que subjetivam os sujeitos, produzindo comportamentos diferenciados, tendo em vista o que se tem entendido como sucesso na aprendizagem. Os recentes estudos de Marín-Díaz e Noguera-Ramírez⁸ instigam-me a continuar investigando sobre o tema e também a entender de forma mais abrangente as condições de possibilidade para a emergência dessas questões, posicionando “[...] a educação como um assunto, fundamentalmente antropológico, o que significa reconhecê-la como uma questão chave para os processos de hominização e humanização”. (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2018). Com isso, procurei hipóteses para analisar o período contemporâneo educacional, trazendo a centralidade da norma e da disciplina nos processos, particularmente, os produzidos pela escola. Noguera-Ramírez (2013), ao falar sobre a crise na

⁷ Uso arendtiano do termo *recém-chegado*.

⁸ Tive acesso a esses estudos ao participar como aluna PEC no Seminário Especial ministrado pelos professores, intitulado *Educação como antropológico: reflexões sobre a politização e “aprendificação” da Pedagogia*, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2018.

educação, levanta algumas questões que considero importantes para pensar a docência.

Que tipo de humano se está formando hoje? Aqui voltamos de novo à nossa tese: a era do governo neoliberal é o sintoma e a resposta à crise de uma maneira de formar humanos que poderíamos qualificar como a forma disciplinar, o governo disciplinar, as antropotécnicas disciplinares cujo fundamento era a *direção ou condução de uns* (adultos - professores, pais) sobre os outros (crianças ou jovens - estudantes, crianças) *com base em certa tradição* (conhecimentos, práticas, técnicas) e uma autoridade derivada do manuseio dessa tradição e da antecedência *no mundo frente aos recém-chegados*. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 54, grifos meus).

Essas responsabilidades com o recém-chegado podem ser esmaecidas pelo dispositivo de aprendizagem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), que está “[...] transformando a maneira como nos constituímos como sujeitos, como nos conduzimos e somos conduzidos. Não estamos mais na era do ensino que Comenius desenhou, não passamos pela educação como Rousseau sonhou e apenas alguns puderam desfrutar [...]”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 58). Se pensarmos no contexto brasileiro, o acesso à educação é ainda mais complexo.

Biesta, em estudo recente, faz um apelo para devolvermos o ensino à educação “[...] (o qual precisa ser lido com atenção e deve ser distinguido da tentativa de devolver a educação aos professores – o que também é importante, mas somente depois que nós tivermos restaurado um espaço apropriado para o ensino em si mesmo)”. (BIESTA, 2018, p. 27). Essa é uma das possibilidades para se pensar a *constituição do professor iniciante que assume um compromisso com o ensino e que lhe permite ensinar*.

A maneira mais rápida de expressar o que está em jogo aqui é dizer que o foco da educação não é apenas o fato de que as crianças ou os alunos aprendam, mas aprendam algo, que aprendam para um propósito específico e aprendam com alguém. O problema com a linguagem da aprendizagem e com a extensão da "aprendificação" (Biesta, 2010a) do discurso educacional é que torna mais difícil senão impossível as questões decisivas sobre conteúdo, propósito e relacionamentos. É em relação a estas questões que sugiro que os professores devem ensinar e que lhes seja permitido ensinar. (BIESTA, 2016, p. 121).

Biesta (2016), em seu texto *Devolver o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor*, problematiza o desaparecimento do ensino e do professor na Contemporaneidade. O autor faz algumas distinções importantes para quem se propõe a pesquisar o ensino e a aprendizagem. Pode parecer estranho dizer que o ensino e os professores estão desaparecendo, considerando-se que milhares de crianças e jovens vão à escola ou à universidade e que, conseqüentemente, milhares de professores ainda ocupam a posição de ensino. Por esse motivo, a afirmação do desaparecimento do ensino e do professor precisa de

alguns esclarecimentos, pois o que Biesta (2016) nos apresenta não é o desaparecimento real do ensino e do professor, mas o desaparecimento do modo de compreendê-los e, assim, a falta de reconhecimento de que os professores estão na escola para ensinar. Porém, esse entendimento merece mais uma ressalva “[...] porque nos últimos anos o argumento que os professores deveriam ensinar tem sido freneticamente defendido por perspectivas conservadoras como uma tentativa de restaurar o que poderia ser caracterizado, mais precisamente, como uma concepção autoritária de ensino”. (BIESTA, 2016, p.120).

Esse esclarecimento é muito importante e precisa ser feito na atual conjuntura brasileira, entendendo-se que o que tenho proposto não é um saudosismo conservador de como alfabetizar, nem um retorno do ensino autoritário de controle. Essa concepção autoritária de ensino é pautada pela ideia de que a educação é ou deveria ser questão de controle, “[...] a ponto de os melhores e mais eficazes professores serem aqueles capazes de direcionar todo o processo educacional para a produção de determinados resultados de aprendizagem ou identidades predefinidas, como o ‘bom cidadão’ ou o ‘aprendiz flexível ao longo da vida’”. (BIESTA, 2016, p.120). Essa explicação faz-se necessária para tensionar a relação entre o ensino e a aprendizagem em tempos de retrocessos, pois essa concepção de ensino o reduz a um assunto de controle e a uma tentativa de recuperar a *autoridade perdida*, acompanhada “[...] pela ideia de senso comum de que a educação é o instrumento chave para restaurar a autoridade (esquecendo, convenientemente, que essa autoridade é uma questão relacional e não apenas algo que uma pessoa pode simplesmente impor aos outros) (BINGHAM, 2009).” (BIESTA, 2016, p.120).

No próximo subcapítulo, desenvolvo uma análise da docência do PI que atua nos AIEF, constituída a partir de discursos centrados na aprendizagem como um *processo flexível e individualizado a partir das necessidades dos alunos*, outra face da docência que a matriz de experiência possibilita visibilizar.

5.1 Planejamento nos AIEF: “eles é que dão o *feedback*”

Escolho a partir das vivências com os alunos. Eles é que dão o feedback. (PIAI6, grifos meus).

[...] precisamos lembrar sempre que cada aluno aprenderá no seu tempo, mas que o professor deve planejar conforme a necessidade dos alunos, sempre se preocupando com a aprendizagem dos alunos. (PIAI16, grifos meus).

Procurou utilizar várias metodologias, pois um aluno aprende de um jeito, o outro aprenderá de outra forma. Procurou sempre mesclar minhas metodologias

pedagógicas. (PIAI16, grifos meus).

Início esta seção com três excertos do material empírico, onde podemos perceber a ideia do professor flexível e o foco na aprendizagem. Vê-se a preocupação em planejar de acordo com as necessidades e vivências dos alunos, tendo sempre como base o *feedback* dos estudantes. Tomo agora os estudos de Scherer (2015) como base para compreender a constituição do professor flexível. Segundo a autora, a ênfase dada aos processos de aprendizagem e o posicionamento do professor como facilitador contribuem para enfraquecer a profissão docente, pois da a entender que qualquer pessoa pode desempenhar essa função de “[...] organizadora/facilitadora de aprendizagens. Na contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por outros: aprender a ser flexível, transformar-se em um organizador ou facilitador da aprendizagem”. (SCHERER, 2015, p. 118). Nesse aspecto percebo uma diferença entre os professores iniciantes analisados nesta pesquisa, pois não se caracterizam como professores facilitadores da aprendizagem, mesmo que se utilizem da linguagem da aprendizagem e da flexibilidade. Podemos ver nas análises que esses professores estão muito mais caracterizados por uma flexibilidade na intervenção pedagógica, que busca dar conta da diversidade dos seus alunos em sala de aula.

A partir deste entendimento contemporâneo de uma docência flexível, articulei um conjunto de excertos organizados no quadro a seguir para entender *como são visibilizados modos de ser docente na constituição do professor iniciante no Ensino Fundamental*.

Nesse enunciado, podemos ver possibilidades de pensar como os professores iniciantes se propõem a entender a *aprendizagem como um processo flexível e individualizado*, no sentido apresentado anteriormente, de um professor que se contrapõe ao professor produzido pela racionalidade neoliberal contemporânea, mas que busca no planejamento flexível, a partir das necessidades e interesses e também por meio de um olhar individualizado no sentido de considerar para as especificidades de cada aluno. Como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 27 - Professor iniciante nos AIEF: o planejamento diversificado a partir de necessidades, vivências, interesses e adaptações

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Por perceber que algumas práticas dão mais certo do que outras. Cada grupo de alunos é diferente, então, de acordo com os conteúdos escolares, necessidades das crianças e ampliação de meus repertórios, vou fazendo meu planejamento. (PIAI24).</p> <p>Busco selecionar conteúdos relevantes e reflito sobre as necessidades dos alunos. A partir do desenvolvimento da turma, verifico o grau de dificuldade e o significado que as propostas poderão ter. Gosto de planejar atividades que sejam interessantes, mas que não necessitem de muitos recursos porque não há muitos materiais na escola de Ensino Fundamental, e nem sempre os</p>

responsáveis pelos alunos colaboram. (PIAI19).

Avalio os alunos **para verificar seus níveis de aprendizagens ou as lacunas e, a partir dessa análise, preparo as aulas; normalmente tenho de três a quatro tipos diferentes de planejamentos para a mesma sala.** (PIAI22).

[...]. É necessário se virar como é possível. Pedir ajuda de alunos que terminam rápido. **Ter atividades diferentes para cada nível de aprendizagem.** (PIAI1).

Minha turma é quase multisseriada, **é um desafio constante, ao mesmo tempo tenho alguns silábicos e outros alfabetizados; um aluno chegou à escola há duas semanas sem reconhecer todas as letras do alfabeto.** [...]. (PIAI16).

Minha primeira turma de alfabetização. Tenho 25 alunos. Está sendo desafiador, **pois eles estão em diferentes níveis da escrita, tenho uma aluna com síndrome de Down.** [...]. **Os desafios são planejamento para a aluna de inclusão, oferecer atividades mais lúdicas, oferecer atividades diferenciadas e atenção individual para os alunos que ainda não estão alfabetizados.** (PIAI24).

A escolha do assunto e práticas **sempre depende do interesse e de achar um melhor jeito para ensinar os alunos.** [...]. **O caminho muda porque a gente enxerga possibilidades, inclusive nas adversidades. E há beleza nesta exploração, neste "desbravar novos caminhos", há beleza em não ter certeza absoluta do que vai acontecer.** (PIAI33).

Preparo as aulas **estudando, procurando materiais e novas formas de ensino e de vivências.** (PIAI2).

[...] Ao planejar uma aula, **invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interesse pelo que preciso lhe ensinar. Não tem o que eu não faça.** Nada é definitivo ou imutável no meu planejamento e tampouco na minha atuação. **Eu tento conhecer a turma e, para as necessidades deles, eu vou mudando o meu trabalho,** sempre de forma livre, sem amarras e com um “quê” de imprevisibilidade que permita questionamentos, *feedbacks* e diálogos, que me impulsiona a fazer diferente a minha prática. (PIAI43).

[...] muita coisa não sai como o planejado, e temos que improvisar, ir por outro caminho; **planejamento flexível,** pois coisas extraordinárias acontecem quando a gente menos espera; afetividade, empatia, formação continuada. (PIAI24).

[...] Além disso, dentro das possibilidades, **procuro olhar para cada aluno como um ser único de características e personalidade ímpares, com suas emoções, história, desejos, entre outros, que estão muito além dos muros da escola.** (PIAI15).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)⁹.

A matriz de experiência me possibilita olhar para a história do pensamento; neste caso, observo, nas falas dos professores, que o discurso da aprendizagem está fortemente ligado ao nível de atuação desses professores e à sua formação inicial, pois, ao atuarem nos AIEF, muitos são alfabetizadores e organizam suas práticas a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), e seus comentadores. Esses estudos utilizam a psicolinguística e a teoria psicogenética de Jean Piaget para demonstrar como a

⁹ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

criança constrói diferentes hipóteses do sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses do sistema alfabético. Nesse mesmo livro, as autoras propõem uma avaliação do desenvolvimento a partir da psicologia para entender os níveis de alfabetização e de aprendizagem¹⁰. Saberes provenientes de outros campos ganham força; dentre eles, há os saberes de ordem econômica, assistencialista e psicológica. As pedagogias psicológicas são mais um dos significados e explicações para esse entendimento da docência dos professores iniciantes que atuam nos AIEF.

Para mostrar como esses discursos têm operado nas revistas pedagógicas, trago duas reportagens que falam sobre a importância da flexibilidade no planejamento e das mudanças de rumos na sala aula.

Quadro 28 – Sobre o planejamento

[...] o mais importante é saber (re)planejar sempre, estabelecer prioridades e, *principalmente, nunca deixar de levar em conta as características e necessidades de aprendizagem dos estudantes.*

Fonte: *Nova Escola* (2009, grifos meus).

Quadro 29 - Reportagem “O planejamento deve ser flexível”



Replanejar

O planejamento deve ser flexível

Sustos, como descobrir que a turma não está no nível imaginado, pedem uma mudança de rumos

Arthur Guimarães

Endereço da página:

<https://novaescola.org.br/conteudo/345/o-planejamento-deve-ser-flexivel>

Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Janeiro | 2009

Fonte: *Nova Escola* (2009).

¹⁰ Os níveis de escrita são: pré-silábico: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; silábico: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; silábico-alfabético: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas.

Quadro 30 - Reportagem “A escola que ensina a todos”

nova escola

Inclusão

A escola que ensina a todos

Flexibilizar o espaço, o tempo, os recursos e o conteúdo é o caminho para a aprendizagem

Gustavo Heidrich

Endereço da página:
<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/739/a-escola-que-ensina-a-todos>

Publicado em GESTÃO ESCOLAR Edição 3, 01 de Agosto | 2009

Fonte: *Nova Escola* (2009).

Pode-se ver importância de flexibilizar os recursos, o planejamento e o conteúdo para buscar novos materiais didáticos, a fim de facilitar a aprendizagem de toda a turma. Essa compreensão foi difundida até mesmo para defender uma educação mais inclusiva.

Quadro 31 – Flexibilização

[...] desde que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, como os da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, foram divulgados no Brasil, na década de 1980, há a clareza de que as crianças não aprendem no mesmo ritmo nem da mesma forma. Essa premissa – que vale para qualquer turma – é crucial quando se trabalha com crianças que têm necessidades especiais. O caminho apontado é o da flexibilização. “É preciso elaborar um plano educacional para cada estudante”, recomenda Maria Teresa Mantoan, especialista em inclusão e professora da Universidade Estadual de Campinas.

Fonte: *Nova Escola* (2009).

Essa ideia de que “*é preciso elaborar um plano educacional para cada estudante*” e de que “*cada um aprende do seu jeito*” foi desenvolvida por Scherer (2015) ao pesquisar sobre as adaptações curriculares constituídas por meio de vários movimentos que buscaram normatizar a inclusão escolar. A autora concluiu que, no período analisado (1979 a 2012), ocorreu uma mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares. A autora vai defender o imperativo da flexibilidade como dominante na Contemporaneidade, em que discursos psicológicos se articulam aos discursos da neurociência, em consonância com o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, assim constituindo os processos

educacionais na atualidade. (SCHERER, 2015). Tenho pensado as análises desta pesquisa partindo do pressuposto de que “[...] a flexibilidade é reforçada, ligada à constituição de uma docência flexível, cabendo ao professor elaborar estratégias para ensinar todos os alunos, respeitando o fato de que cada um aprende de um jeito”. (SCHERER, 2015, p.9). Nessa perspectiva, é possível compreender que o discurso do professor/aluno/currículo/planejamento/sujeito flexível e individualizado se articula com abordagens construtivistas, com forte ligação aos discursos da psicologia, ou até mesmo que delas provém.

Biesta (2016, p. 21), ao discutir sobre *aprendificação*, construtivismo e professor como facilitador, destaca que “[...] o fator mais importante no surgimento da linguagem da aprendizagem e seu impacto nas práticas educativas tem sido a emergência de novas teorias sobre a aprendizagem, particularmente as abordagens construtivistas”. Conforme Biesta (2016), as teorias construtivistas passaram a ênfase das atividades do professor para as do aluno e, dessa forma, colocaram a aprendizagem como protagonista nessa relação:

Embora o construtivismo seja, antes de tudo, uma teoria da aprendizagem, a aceitação dessa teoria em escolas, faculdades e universidades conduziu a uma mudança nas práticas frequentemente caracterizadas como o passo “do ensino para a aprendizagem”. Barr e Tagg (1995) enfatizaram, em termos kuhnianos, que o que está em jogo é a mudança do “paradigma da instrução” para o “paradigma da aprendizagem”. Tais afirmações não pretendem indicar que, no paradigma da instrução, não há interesse na aprendizagem dos alunos, enquanto no paradigma da aprendizagem há. (BIESTA, 2016, p. 122).

O ponto central dos estudos de Barr e Tagg (1995) e de muitos outros autores a ser considerado é que “[...] o paradigma da instrução é centrado na transmissão do conteúdo do professor para o aluno, enquanto no paradigma da aprendizagem, o foco é colocado na maneira em que os professores podem apoiar e facilitar a aprendizagem dos alunos”. (BIESTA, 2016, p. 122).

A partir desta perspectiva construtivista de analisar os níveis de desenvolvimento, o processo de aprendizagem, o professor/planejamento flexível e um currículo customizado (SILVA, 2014)¹¹, podemos ver as condições pelas quais a docência do PI nos AIEF está centrada

¹¹ O pesquisador Roberto da Silva (2014), “[...] ao investigar a customização curricular no ensino médio, mostra que o uso da expressão customização tem se multiplicado nas diferentes práticas sociais contemporâneas. Como alguns exemplos, o autor menciona a customização de roupas, sites, blogs, automóveis, maquiagens, cortes de cabelo, entre tantos outros que poderíamos citar aqui. Customizar constitui-se como um imperativo para as pessoas que buscam individualizar sua forma de estar no mundo. O pesquisador aponta que a expressão customização é uma criação do campo da moda nos Estados Unidos desde a década de 1990, derivando da expressão: *custom made*. Essa expressão já ganha adeptos no Brasil no final da mesma década, sendo utilizada como um sinônimo

em uma *aprendizagem como processo flexível e individualizado*. Oliveira (2015) diz que essa ênfase na individualização aumenta o controle sobre o sujeito e, assim, também aumenta o investimento sobre sua performance, cabendo à docência buscar meios ou formas de intervenção para dar uma resposta às necessidades de todos e de cada um dos alunos. Isto se dá a partir da apropriação do conceito de aprendizagem pela economia, que institui a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) e apresenta a avaliação como instrumento eficaz de responsabilização docente. Nesse contexto, “[...] o professor passa a ser responsável pelo desempenho dos alunos e precisa prestar contas à sociedade, que é incentivada a exercer esse controle através da divulgação dos resultados das avaliações de larga escala em forma de rankings”. (OLIVEIRA, 2015, p. 199).

Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), ao desenvolverem o conceito de docência S/A ao analisarem revistas de grande circulação nacional apontam uma contradição: ao mesmo tempo em que o professor é individualmente responsabilizado pela sua formação “[...] para atuar com a diversidade de alunos que poderá receber e para produzir percursos customizados para cada um deles, ele não deverá ser descrito como aquele que detém o conhecimento, e, sim, como aquele que facilita aprendizagens”. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p.166-167). A partir das reportagens das revistas analisadas pelos pesquisadores, também é possível perceber duas formas de pensar a responsabilidade docente, pois, concomitantemente ao fato de que o sucesso ou insucesso dos alunos é atribuído ao professor, da mesma forma, ele não pode ser responsabilizado pelo ensino, pois os alunos aprendem cada um no seu tempo, em um processo individual.

Como pude perceber nas análises dos primeiros anos do Ensino Fundamental e principalmente no ciclo de alfabetização¹², essas mudanças de ênfase e de funções ficam mais evidentes. Mesmo que com significados diversos, essa linguagem apresenta-se como a “forma correta” de falar sobre a docência, e é impressionante ver como “[...] as políticas – mas também cada vez mais pesquisadas e práticas – têm adotado a linguagem vazia da aprendizagem para falar sobre educação. E se essa for a única linguagem disponível, os professores acabarão sendo uma

[...] para as formas de vida que buscam diferenciar-se de outras pessoas, fazem com que os sujeitos conduzam-se com criatividade” (SILVA, 2014, p. 146). (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p.177).

¹² Uma das mudanças significativas realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2012 foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Caracteriza-se, sobretudo: pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do Programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. (MEC, 2012).

espécie de administradores de processos de aprendizagens vazios sem direção”. (BIESTA, 2016, p. 122).

Entender o cenário educacional brasileiro atualmente é algo importante, pois diversas mudanças têm sido propostas com foco na aprendizagem. Em recente livro, Biesta (2017) pesquisa como e para que o *ensino importa*. A recuperação do ensino torna-se necessária, uma vez que o ensino e a docência estariam sendo posicionados de novas formas, especialmente pela ascensão da linguagem da aprendizagem e sua respectiva lógica, implicada com um tipo de professor facilitador.

No livro, o autor mostra as duas possibilidades que têm sido pensadas para a educação: de um lado, uma visão que busca o reestabelecimento da ordem e do controle em sala de aula; de outro, uma perspectiva que advoga a favor de mais autonomia e liberdade dos alunos com uma ênfase na aprendizagem individual. O autor propõe, então, uma terceira via, na qual a concepção de educar envolveria também um processo de subjetivação, ou seja, a criação de possibilidades para que os mais novos possam emergir no mundo como sujeitos, de um modo responsável e marcado pelo que o autor chama de maioria.

O exercício que me propus a fazer nesta pesquisa desafiou-me a desacomodar-me em relação ao que, no primeiro momento, *me parecia ser contraditório*, mas as idas e vindas no material analítico, tendo como lente a matriz de experiência, possibilitaram-me (re)pensar os modos de ser/constituir-se como docente nos primeiros anos de carreira. É esse movimento que mostro na próxima seção.

5.2 Modos de ser docente nos AIEF: pertencimento e responsabilidade pedagógica

Tornar-se professor/a, nesse sentido, implica incorporar certos modos de ser e de agir considerados próprios da docência conforme certa racionalidade ou cultura que circula em determinado espaço e tempo. (OLIVEIRA, 2015, p. 104).

Início esta seção com o entendimento de que os modos de ser docente estão implicados na racionalidade ou cultura e em determinado espaço e tempo em que são analisados. Procuo os modos que constituem a docência dos professores iniciantes nos AIEF e, com esse objetivo, busco, nas narrativas dos professores iniciantes e nos documentos, as especificidades destes professores. No quadro¹³ a seguir, organizei a forma como os sujeitos têm se tornado professores e constituído sua docência a partir das relações consigo mesmos e com os outros.

¹³ Apêndice C.

Quadro 32 - Professor iniciante nos AIEF: modos de ser docente (responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica e características da docência virtuosa)

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>Quanto aos alunos, iniciar um ano letivo no primeiro ano sempre nos deixa inquietas e com muitas expectativas. Receber as crianças, desafiá-las e auxiliar na adaptação deste espaço novo nos exige muita atenção e planejamento, principalmente para que o início do processo de alfabetização tenha êxito e sem ruptura entre o que vivenciaram na Educação Infantil. A maioria dos alunos do 1º ano, na minha escola, frequentou a Educação Infantil na escola desde os quatro anos. (PIAI47).</p>
<p>Posso dizer que o ecletismo dos meus “modos” de ser professora permite que eu não me defina nem feche portas para quaisquer formas de trabalhar na sala de aula. Essencial na liberdade de escolher e conseguir conciliar distintos estilos de atuação, bem como distintas práticas, me permite estar em movimento em busca de maneiras diferentes de viver o meu ser/estar professora. Ao planejar uma aula, invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interesse pelo que preciso lhes ensinar. Não tem o que eu não faça. Nada é definitivo ou imutável no meu planejamento e tampouco na minha atuação. Eu tento conhecer a turma e, para as necessidades deles, eu vou mudando o meu trabalho, sempre de forma livre, sem amarras e com um “quê” de imprevisibilidade que permita questionamentos, <i>feedbacks</i> e diálogos, que me impulsiona a fazer diferente a minha prática. (PIAI43).</p>
<p>[...] mas a responsabilidade pela aprendizagem daqueles sujeitos é tua 80% do tempo, e, na educação infantil integral, na qual eu sempre trabalhei, tu divides essa responsabilidade. Isso foi um ponto que eu tive que superar, e é só na prática e na vivência que tu vais aprendendo a confiar mais em ti. Eu tinha muita preocupação de não ser uma boa professora e não preparar para os anos finais, uma vez que o 5º ano é o último ano dos anos iniciais. Pra mim, parecia que a responsabilidade era maior. Eu tive que estudar muito, estudar os conteúdos, a didática, me organizar segundo a grade curricular do 5º ano, elaborar provas. Ao final, eu fiquei bem feliz com essa experiência e acredito que serviu muito para meu amadurecimento como professora iniciante. Penso que dei conta dos conteúdos e que fiz um bom trabalho com aquele grupo de alunos. No final do ano, eu consegui uma transferência e no momento atuo como professora alfabetizadora na escola em que fui Pibid, então, me senti mais segura no primeiro momento [...]. (PIAI24).</p>
<p>Por fim, considero que o maior aprendizado é que, enquanto as crianças chegam à escola, frequentam [a escola], sou responsável por contribuir com o seu desenvolvimento, independentemente de como elas chegam ou de como elas são. (PIAI12).</p>
<p>[...] A gente aprende a ser professor sendo, encarando, ouvindo, vivendo, fazendo escolhas, renunciando, mas principalmente enfrentando: seja o medo, o preconceito, o comodismo, o mau tempo, as faltas de educação em ambos os sentidos, falta de infraestrutura, de políticas públicas, de apoio e de valorização. A gente aprende a ser professora assim, não (só) por amor a um ofício, mas pela crença de que seu ofício vai gerar frutos que um dia retornarão para todos. E é uma vida melhor para todos que me move a encarar, a me encantar e seguir teimando nas minhas tantas formas de ser professora. (PIAI43).</p>
<p>Considero muito importante buscar compreender aquele aluno, estudar a turma, assim como a família, a todo momento e situações em que eu possa construir um elo de confiança e tentar entender algumas situações que às vezes o aluno apresenta. Acredito que amor, carinho, vontade, paciência, já são um bom começo para o rendimento escolar de ambos. (PIAI18).</p>

Conhecimento sobre o conteúdo, uma didática que se adapte às particularidades dos variados alunos, escuta qualificada das demandas dos estudantes, capacidade de se adaptar às situações, flexibilidade nas relações com os colegas e equipe diretiva, bom humor e amorosidade. Algumas dessas características acredito que são mais difíceis de desenvolver e estão mais relacionadas a como o docente se constituiu como pessoa. [...] procuro olhar para cada aluno como um ser único de características e personalidade ímpares, com suas emoções, história, desejos, entre outros, que estão muito além dos muros da escola. (PIAI15).

Considero indispensável ter conhecimentos. A docência exige empenho, criatividade e flexibilidade. (PIAI19).

Porque acredito que, de alguma forma, posso contribuir para o crescimento daquela criança [...]. (PIAI18).

Através da minha formação, busco compreender a necessidade dos estudantes e os objetivos que precisamos alcançar, permeando conhecimento científico, protocolo, normativas e leis com o que eu acredito ser princípios básicos para o desenvolvimento dos alunos... Ou seja, está tudo conectado: quem eu sou e acredito com o que faço em meu trabalho... Isto é fruto dos meus estudos e escolhas que fiz e ainda faço. Não costumo trabalhar com algo de que eu não tenha conhecimento, esta é a minha premissa. (PIAI12).

O professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão. (PIAI47).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁴.

No quadro acima, organizei excertos em que os professores falam sobre seus modos de ser docente, a partir de potencialidades e dificuldades do início da carreira que fazem com que eles se transformem nas experiências vivenciadas em sua inserção na escola. Essa transformação acontece para que eles possam dar conta de seu “*compromisso com a aprendizagem.*”

Esses modos de ser docente são caracterizados como: exigente, responsável, comprometido, afetivo, amoroso, dedicado, inquieto, adaptável, flexível e pesquisador – o que se articula com características do que Oliveira (2015) chamou de docência virtuosa. Essa docência foi desenvolvida pela autora por meio da análise das práticas de iniciação à docência no Pibid, que colocam em operação uma matriz de experiência. Essa docência virtuosa reforça os processos de subjetivação envolvidos no tornar-se professor. Para a autora essa matriz de experiência constitui uma docência “[...] enquanto *ethos*, enquanto modo de vida, pautada na cultura da problematização das práticas, especialmente pelas relações que o sujeito pibidiano é levado a estabelecer consigo mesmo e com os outros, ao exercitar-se na busca por tornar-se

¹⁴ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

professor/a *comprometido/a, tático/a e interventor/a*. (OLIVEIRA, 2015, p. 216, grifos da autora).

Pude observar, no enunciado acima, características dessa docência, pois os professores se mostram comprometidos, táticos e interventores. Segundo Oliveira (2015), essas características são assim definidas:

A professora TÁTICA é aquela dotada de condições técnicas para observar, planejar e fazer o que tem que ser feito para a aprendizagem de seus alunos. Esta professora diz que a reflexão faz parte do seu agir, bem como ressalta ter uma postura investigativa. É preciso estar atenta a todos e a cada um de forma minuciosa, detalhista, o que somente pode fazer uma professora investigativa. (OLIVEIRA, 2015, p.172, grifo da autora).

Para viver a docência virtuosa como uma forma de vida, a licencianda é levada a estabelecer com a docência uma relação amorosa que envolve cuidado consigo e com os outros. Esse cuidado de si e dos outros, por sua vez, requer comprometimento. Para tornar-se professor/a é preciso ser COMPROMETIDA. (OLIVEIRA, 2015, p. 157, grifo da autora).

A professora da docência INTERVENTORA, que também podemos chamar de professora avaliadora, será profissional competente para colocar em operação mecanismos individualizadores que irão atuar como instrumento formulador de verdades sobre o sujeito. (OLIVEIRA, 2015, p. 195, grifo da autora).

Consigo ver características da docência virtuosa na docência dos professores iniciantes nos AIEF, considerando também a historicidade da feminização do magistério, que coloca muitas dessas características como “essenciais” para as “professoras de anos iniciais ou alfabetizadoras”.

Outro aspecto importante que pude analisar na constituição dessa docência é a responsabilidade pedagógica e social com os alunos, como podemos ver nos excertos a seguir.

Quadro 33 - Responsabilidade pedagógica e social

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>O que enxergo de positivo é poder aprender a lidar com essas situações que estão aí e precisam de atenção. Elas possibilitam pensar ações para além do que as crianças já vivem e impulsionam a provermos momentos e aprendizados que consigam transpor em alguma medida a dureza do que os espera fora dos muros da escola. (PIAI43).</p> <p>A gente aprende a ser professora assim, não (só) por amor a um ofício, mas pela crença de que seu ofício vai gerar frutos que um dia retornarão para todos. E é uma vida melhor para todos que me move a encarar, a me encantar e seguir teimando nas minhas tantas formas de ser professora. (PIAI43).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁵.

¹⁵ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

O compromisso com os alunos também pode ser visto no quadro abaixo. Muitas vezes, as diversas demandas e dificuldades impedem que o professor transponha as barreiras e possa ensinar.

Quadro 34 - Ensinar como sentido da docência

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>A docência precisa focar no ensino acima dos diversos aspectos que ela acaba por absorver, e isso está cada vez mais difícil de fazer. Enquanto damos conta do "acolher, do cuidar e do educar", por exemplo, por vezes deixamos o “ensinar” de lado, e ele é que dá sentido à docência. Subverter o que está posto segue sendo urgente e necessário. [...] A realidade dos alunos impacta muito na sala de aula e por vezes nos deixa atados, pois acabamos mais mediando conflitos e abraçando “tarefas” que não seriam nossas do que ensinando o que eles precisam dentro dos propósitos do ano/faixa etária. [...] Fiz intervenções que ao meu ver não cabiam a mim, mas era eu ou nada. Cresci e amadureci a partir da realidade que vivi. [...] Compromisso de ensinar colocado forçadamente de lado para ter que “cuidar” deles antes de tudo. Não foi um início fácil e nada parecido com o que eu esperava ou conhecia. O choque de realidade ali me fez sentir incapaz de exercer a minha real atribuição como professora quase que diariamente no início. (PIAI43).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁶.

A docência constitui-se nas relações consigo mesmo e com o outro, relações de transformação, resistência, persistência, intencionalidade pedagógica e responsabilidade social e pedagógica. Esse processo de subjetivação implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, “[...] incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes objetivados. Isso se dá a partir de práticas de si que operam na condução da conduta, transformando o sujeito em algo que não era antes”. (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Os estudos de Enzweiler (2016; 2017) também me auxiliaram a ver aspectos da intencionalidade pedagógica na docência desses professores iniciantes. De acordo com a autora, o professor precisa estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos alunos, o que implica um exercício pedagógico permanente de atenção à turma.

Essa atenção é a articulação (ou a própria ação) da intencionalidade pedagógica ao trabalho minucioso do professor pelo seu olhar recorrente aos avanços, aos percalços e às dificuldades que cada aluno possa apresentar. Porém, diferentemente do respeito aos caminhos individuais dos sujeitos, que não implica uma intervenção intencional e pedagógica, a atenção aos modos de aprendizagem do aluno envolve um constante exercício pedagógico por parte do professor ao sugerir pistas, aproximações e distanciamentos entre aquilo que ele ensina e o que o aluno aprende. (ENZWEILER, 2016, p.47).

¹⁶ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

Nas narrativas dos professores dos quadros 32, 33, 34 e 35, podemos ver essa tentativa de conhecer as especificidades de cada aluno e seu “processo de aprendizagem”, para poder planejar de acordo com as necessidades dos alunos. Isso envolve uma intencionalidade com o ensino, mesmo que se esteja imerso na linguagem da aprendizagem. Ainda que não tenham controle sobre os resultados da aprendizagem, os professores iniciantes, mesmo em meio às dificuldades, buscam fazer o possível para alcançá-la, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 35 - Intencionalidade Pedagógica

Material de pesquisa – questionário on-line
[...] É necessário se virar como é possível . Pedir ajuda de alunos que terminam rápido. Ter atividades diferentes para cada nível de aprendizagem . (PIAI1).
[...] Ao planejar uma aula, invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interesse pelo que preciso lhes ensinar. Não tem o que eu não faça . (PIAI43).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁷.

A intencionalidade pedagógica pode ser vista nessa tentativa de que todos os alunos aprendam, por meio da diversificação dos planejamentos, busca de recursos, apoio nos colegas e nos alunos, etc. Nesse sentido, “[...] a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas. Assim, um professor deve necessariamente conduzir intencionalmente seus alunos”. (ENWEILER, 2016, p.48).

Também podemos ver, nos excertos dos quadros acima, o que temos chamado de responsabilidade pedagógica de um professor comprometido com seus alunos e com a possibilidade de a escola funcionar como um espaço de igualdade por meio do conhecimento. Para que isso possa acontecer, o foco da escola não pode ser somente a aprendizagem, seus resultados, sua utilidade, as competências em torno do aprender, da avaliação do aprender, da adequação do aprender, das formas de se aprender mais e melhor em menos tempo (BIESTA, 2017). A possibilidade que Biesta propõe como tarefa educacional consiste em criar o desejo em outro sujeito de querer existir em e com o mundo em maioridade. Assim, existir no mundo levanta a questão entre a minha existência em relação à existência do outro e do mundo.

Essa docência que se constitui nos primeiros anos de carreira, mesmo que inserida na linguagem da aprendizagem, também me possibilita (re)pensar que, quando se fala em aprendizagem, o ensino pode estar presente. Isso porque esses professores iniciantes, mesmo

¹⁷ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

em meio a todas as dificuldades enfrentadas no início da carreira, têm na responsabilidade pedagógica com o “processo de aprendizagem” de seus alunos uma motivação para não desistir da carreira e buscam na diversificação de planejamentos (flexível, individualizado a partir das necessidades e dos interesses, oferecendo uma diversificação de materiais e recursos) uma forma para que seus alunos aprendam. Quando não conseguem fazer esse movimento, sentem-se culpados, como podemos ver no excerto a seguir: “Por vezes, não foi fácil dar conta de *tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas. Por vezes, me sentia culpada em não poder fazer coisas mais lúdicas ou inovadoras. [...]*” (PIAI24, grifos meus). Podemos ver que, nesta narrativa, a culpa vem associada a uma demanda própria da linguagem da aprendizagem – fazer aulas mais lúdicas e inovadoras. A professora é conduzida por essa linguagem, mas consegue ceder e fazer o que o ensino garante para as aprendizagens de seus alunos. Espero ter deixado claro que não estou advogando contra as aprendizagens dos alunos, mas apontando que a linguagem da aprendizagem suspende ou esmaece o ensino, tomando-o como tradicional (no sentido de atrasado) ou autoritário (violento).

Essas são algumas das características dessa docência que se constitui no pertencimento, por serem os professores referência da turma, e na responsabilidade pedagógica com o ensino e a aprendizagem. Como podemos ver na narrativa de um dos professores: “Por fim, considero que o maior aprendizado é que, enquanto as crianças chegam à escola, frequentam [as escolas], *sou responsável por contribuir com o seu desenvolvimento, independentemente de como elas chegam, ou ainda, de como elas são*”. (PIAI12, grifos meus).

Isso porque a docência, como experiência, também se constitui como um conjunto de normas que dita como fazer e como ser professor dos AIEF. Fabris e Silva, de outra matriz de inteligibilidade (matriz pedagógica escolar), dizem que um professor,

[...] embora comprometido e atualizado nos conhecimentos escolares, fabricado nos limites dessa grade de inteligibilidade que estamos denominando de “matriz pedagógica escolar”, também terá dificuldades em romper com essas verdades que o constituem. As liberdades individuais são reguladas por essa matriz, que, por sua vez, está atrelada às racionalidades políticas em circulação na sociedade. (FABRIS, SILVA, 2015, p. 497).

Com isso, entendo que as características de um professor nos AIEF, visibilizadas nos excertos escolhidos nos quadros dos capítulos analíticos, remontam a um processo histórico (e contingente) de construção da racionalidade moderna, que concebeu as docências dos professores iniciantes analisados como atreladas não apenas à história da educação em âmbito

internacional, nacional, regional e municipal, mas também à cultura escolar e à matriz pedagógica escolar.

Para entender a responsabilidade pedagógica, recorro novamente aos estudos de Hannah Arendt, agora para pensar a criança como recém-chegada e o adulto como referência para os que chegam ao mundo. É dessa relação que depende “[...] a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros”. (ARENDR, 1990, p. 128). A responsabilidade pedagógica está ligada a esta transmissão da tradição preexistente, à responsabilidade de ensinar. Não há como mensurar o que cada aluno aprendeu do que foi ensinado, mas essa responsabilidade diz respeito à transmissão da tradição, do ensino e da condução; quando se pensa nos AIEF que correspondem ao início da alfabetização, esse conceito mostra-se ainda mais potente.

Nesse sentido, a disseminação de discursos pedagógicos que negam a relevância do passado foi uma das preocupações de Hannah Arendt (1990) em seu ensaio intitulado “A crise na educação”. Para a autora, quando o passado deixa de nos orientar no presente e quando não mais conseguimos explicar o que ocorre no nosso mundo com base em conceitos, categorias e modos de pensar que herdamos do passado, isso certamente pode implicar algum ganho, mas as perdas são grandes. (ARENDR, 1990).

Alfabetizar, letrar, ampliar as concepções de mundo, inserir e socializar a criança/aluno na escola e, de certa forma, possibilitar a experiência em um mundo comum preexistente são possibilidades para que a escola exista/resista como lócus para um espaço público e um tempo livre. Larrosa, ao repensar o conceito de experiência faz deslocamento pedagógico da ideia de experiência como transformação do sujeito para:

[...] à ideia de exercício (como atenção ao mundo). Porque o que está se desvanecendo nas instituições contemporâneas de Educação não é o sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e, logicamente, criativo e inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente), *o que se desvanece, repito, é o mundo, e sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado.* (LARROSA, 2018, p.181, grifos meus).

O próprio sentido de um mundo comum parece ter perdido seu significado quando, entre outros fatores, o público está cada vez mais submetido a critérios da iniciativa privada. Na análise de Arendt (1990, p. 127), o mundo desestabiliza-se quando “[...] não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”. A partir deste entendimento,

Arendt (1990, p. 223) sintetiza em uma única frase o sentido da educação: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Nesse sentido, o professor:

[...] está no ponto de encontro entre os que nascem e um mundo historicamente constituído. Quem educa é duplamente responsável: pela preservação do mundo, com o qual deve familiarizar os que nele chegam e, ao mesmo tempo, pelas crianças, os potenciais renovadores deste lugar. A educação está, assim, entre o novo e o velho e, em seu âmbito, se encontram os adultos, habitantes do mundo, com os recém-chegados, ainda forasteiros, que são as crianças e os jovens. (ALMEIDA, 2013, p. 233).

Por isso, faz-se necessário pensar a responsabilidade pedagógica por meio do ensino e da aprendizagem e, dessa forma, acolher os novos e, familiarizá-los “[...] com seus saberes, suas práticas e sua história, para que possam usufruir dele [o mundo], e também se responsabilizar por ele, cuidar daquilo que querem conservar e transformar o que está fora dos eixos. Essa é a tarefa da educação escolar: acolher os recém-chegados num mundo comum já existente (ARENDRT, 1990)”. (ALMEIDA, 2013, p. 235).

Masschelein e Simons, em seu livro *A pedagogia a democracia e a escola* (2014), desenvolvem, a partir dos estudos de Arendt, a possibilidade de pensar a escola pública como arquitetura para os recém-chegados e para estranhos. Conforme os autores,

A escola re/presenta então o mundo público; por meio dessa representação, ela funciona como uma espécie de proteção do mundo (e isso é válido no mundo existente) contra os jovens como estranhos. Ao mesmo tempo, a escola é, segundo Arendt, exatamente o lugar onde “a singularidade que distingue cada ser humano do outro” (p.189) (através da qual cada pessoa não é somente um estranho, mas também um novo estranho) pode começar a florescer e se desenvolver, e onde um novo começo do mundo pode tomar forma. Arendt vê os jovens como estranhos que “devem ser gradualmente apresentados” ao mundo, alertando que “cuidados devem ser tomados para que essa nova criatura possa desfrutar o mundo como ele é” (p.189). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172).

Entende-se que responsabilidade pedagógica se distancia de responsabilização docente, pois tem no professor a responsabilidade por (re)apresentar o mundo e o conhecimento comum quando ensina.

A professora, assim, sendo deste lugar chamado escola (localizada entre a família e o mundo), é, de um lado, alguém assumindo responsabilidade pelo mundo (ao re/apresentar o mundo quando ensina), uma responsabilidade que se funda em ser um (adulto) representativo desse mundo. Por outro lado, a professora “mais uma vez assume responsabilidade pela criança”, ou seja, pela chance de um novo começo (p.189). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172-173, grifos meus).

Essa responsabilidade pela criança também é ressaltada pelos autores, em seu livro *Em defesa da escola* (2013), intitulam uma seção como “E, finalmente, uma questão de responsabilidade pedagógica (ou exercer autoridade. Trazer a vida, trazer para o mundo)”. Nessa seção, os autores dedicam-se a explicitar o que têm entendido sobre esse termo, muitas vezes carregado: a “responsabilidade”. Para os autores, podemos agora dizer que a responsabilidade pedagógica “[...] ou escolar dos professores não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.101).

Esta responsabilidade se traduz em duas tarefas: 1) O professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata; 2) O professor deve estimular o interesse dos alunos fora do âmbito individual, com interesses que ajudam a formar o que é partilhado entre nós e o mundo comum. Ao assumir essa responsabilidade pelo mundo, o professor também assume a responsabilidade com seus alunos. Se não o faz, “[...] significa deixar a geração mais jovem à sua própria sorte e privá-la da oportunidade de renovar o mundo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 102). A responsabilidade, então, seria quando o professor age por *amor ao mundo e por amor às crianças* (ARENDT, 1990).

Os autores, ao pensarem sobre o esmaecimento da responsabilidade pedagógica, atribuem essa mudança ao processo de psicologização da Pedagogia. Eles defendem que “[...] o que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 126). Nesse sentido, “[...] é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a *responsabilidade pedagógica* pela prestação de cuidados terapêuticos”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 126-127, grifos meus).

As pesquisas desenvolvidas no GIPEDI auxiliam-me a pensar sobre a responsabilidade pedagógica. Os estudos realizados por Silva e Tomasel explicitam as condições de possibilidade para esse processo de psicologização da Pedagogia, que está presente “[...] no exercício da docência, na escola, na formação inicial e na atuação profissional de professores(as), que, de diferentes formas, atentam para os processos educativos, para os processos de ensino e de aprendizagem”. (SILVA; TOMASEL, 2018, p.111-112).

Esse processo também opera nos modos de ser e de agir dos professores, fazendo com que a “[...] responsabilidade pelo ensino passe a ocupar um lugar secundário, e a criança é colocada como centro do processo educativo, de modo que o ensino se restringe e se esmaece

frente à aprendizagem”. (SILVA; TOMASEL, 2018, p.121). Concordo com as autoras ao assumir uma posição pelo ensino.

[...] Não se trata, no entanto, de destruir ou abdicar da aprendizagem. Queremos, de outra maneira, assumir uma responsabilidade que é pedagógica, que é pelo ensino, pelo conteúdo e pela garantia de condução de processos educativos para que as crianças e jovens tenham condições de conhecer e de aprender. (SILVA; TOMASEL, 2018, p.123).

Outro estudo, desenvolvido por Silva (2018) no grupo de pesquisa, questionou sobre o planejamento pedagógico: “Que relações podem ser estabelecidas entre planejamento e responsabilidade pedagógica?” (SILVA, 2018, p. 192).

O planejamento pedagógico, ao supor responsabilidade, auxilia a reinscrever a própria noção de aprendizagem no interior das práticas escolares contemporâneas. Tal suposição torna-se possível, a partir de uma leitura arendtiana, quando pensamos as escolas como “maneiras particulares de ocupar-se das novas gerações e cuidar do mundo que se revela antes delas” (MASSCHELEIN, 2015, p. 105). (SILVA, 2018, p. 193).

Assim, retomo o argumento que tenho defendido de uma docência dos professores iniciantes nos AIEF que tem como base a responsabilidade pedagógica e que, mesmo estando imersa em discursos sobre aprendizagem, se mantém exigente com a atuação docente. Tal como o autor citado acima, reinscreve a noção de aprendizagem, como podemos ver nos excertos a seguir.

Quadro 36 - Responsabilidade pedagógica

Material de pesquisa – questionário on-line
A relação com os alunos foi boa, embora não estivessem acostumados com meu jeito "exigente" de ser professora . Alguns até expressaram verbalmente essa fala: "você é muito exigente, profe". (PIAI1).
Tenho um bom relacionamento com eles [alunos], sou uma professora exigente que cobra muito deles , contudo, sei quando preciso ser mais dura e quando preciso ser mais amorosa e compreensiva. (PIAI22).
Posicionamentos firmes, tanto políticos quanto éticos e profissionais , mas nunca deixar de conhecer ou reconhecer outras práticas... (PIAI44).
Os alunos buscam orientações das mais diversas, então, procuro atender às expectativas deles sempre [...] . (PIAI41).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)¹⁸.

¹⁸ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

Essa responsabilidade pedagógica estaria ligada à “[...] preocupação com a qualidade de nossa ação ou com nossa exigência em relação aos estudantes (e a nós mesmos) [configurando-se] como imperativos da responsabilidade atinentes à nossa tarefa pública de ensinar”. (SILVA, 2018, p. 194).

Nos Capítulos 5 e 6, pude analisar a articulação dos saberes e poderes que constituem e subjetivam os professores iniciantes (AIEF) e produzem um modo de ser docente em uma episteme de crise da educação. A partir destas condições de possibilidade, nomeei essa docência de *docência engajada*. Essa docência constitui-se a partir dos três eixos que compõem a matriz de experiência: saberes, poderes, ética. No esquema abaixo, mostro como pensei a docência engajada e suas características, optando por trazê-las subdivididas neste momento, mas sempre considerando que se entrecruzam na constituição do sujeito.

Figura 13 - Matriz de experiência da docência engajada do professor iniciante (AIEF)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Todas essas características foram construídas a partir de uma matriz. Os estudos de Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017), ao desenvolverem a matriz de experiência da prática pedagógica, explicitam que, para operar com a matriz, é preciso

Reconhecer que ser professor ou docente significa posições de sujeito diferentes na prática pedagógica, implica aceitar que ela não é uma prática pessoal ou individual, mas uma prática na qual é possível ocupar uma posição e que, embora seja ajustada em condições específicas, não é independente dos regimes de jurisdição e veridicção que determinam as matrizes normativas e os modos de saber de um determinado momento e sociedade. (NOGUERA-RAMÍREZ E MARÍN-DÍAZ, 2017, p. 53).

Tendo essa compreensão, busquei mostrar o quanto a docência exercida pelos professores é constituída a partir de uma episteme de um determinado momento na sociedade, nas condições que tornam possível “dizer o que se diz”. Dessa maneira, podemos entender que os modos de ser sujeito de uma prática,

[...] embora atualizados com a presença e algumas formas concretas de atuação dos indivíduos, não deixam de estar regidos e definidos pelas condições que o tornam possível e que se transformam com a participação dos indivíduos que se subjetivam com ela, independentemente de sua vontade de transformar ou mudar a si mesmos e a sua própria prática. (NOGUERA-RAMÍREZ E MARÍN-DÍAZ, 2017, p. 54).

A partir destas características, no próximo capítulo, mostro como desenvolvi o conceito de *docência engajada* para pensar a constituição da docência dos professores iniciantes que atuam nos AIEF como matriz de experiência.

6 A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ENGAJADA

[Parto] do pressuposto de que *circulam na docência e por meio dela certos saberes com estatuto de verdade que, mediante jogos de verdade, passam a constituir, regular e governar a própria docência*. Com isso, fazem com que ela reconheça a si mesma como uma prática de um determinado tempo, espaço e cultura. *A docência produz e é produzida por verdades; é uma prática inscrita na racionalidade de cada época — o que não anula por completo a existência de rotas de fuga, pequenas variações ou “deformações” em relação à referência de docência de determinada época*. (PENSIN, 2017, p.16, grifos meus).

Início este capítulo com a compreensão de que a docência produz e é produzida por verdades, a partir de uma determinada racionalidade. O conceito de docência engajada foi construído a partir da ideia de que é possível pensar nessas “rotas de fuga, pequenas variações ou ‘deformações’ em relação à referência de docência de determinada época”. (PENSIN, 2017, p.16).

Para construir o conceito, foi necessário analisar diversos materiais, compreendendo como os enunciados sobre a docência constituem os modos de ser professor nos AIEF. A seguir, apresento o esquema completo da matriz dessa docência, organizado a partir dos três domínios da matriz de experiência e da possibilidade de pensar os modos de ser docente que constituem a docência do PI nos AIEF, entendendo-se que essa docência pode ser exercida de diferentes formas e em diferentes proporções.

Figura 14 - Esquema da docência engajada: a docência dos professores iniciantes como matriz de experiência (AIEF)



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos estudos de Foucault (1983;2010).

Tendo por base os aspectos da docência apresentados no interior do prisma, percebe-se que o sujeito PI vai se constituindo professor dos AIEF. A partir destas características, pensei na possibilidade da constituição de uma docência que se produz a partir das particularidades do início da carreira.

Docência engajada, porque pude perceber que os professores assumem uma docência com características, saberes e normatividades que produzem, mesmo em meio a muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência (R1) e aluno. Esse vínculo é reforçado durante o ano letivo, pois o professor tem a responsabilidade de planejar e avaliar aquela turma; como muitos professores iniciantes apontaram, há a ideia de que “essa turma é minha, eu respondo por ela”. Essa atitude de pertencimento e responsabilidade pedagógica faz com que os professores iniciantes (AIEF) se dediquem e busquem várias metodologias e recursos para que seus alunos se alfabetizem e, além disso,

aprendam a pensar por si mesmos e desenvolvam outras habilidades importantes para seu desenvolvimento.

Esses entendimentos estão em uma racionalidade que coloca nas legislações, na literatura pedagógica dita inovadora e nos cursos de formação inicial e continuada a ideia da necessidade de *engagement* acadêmico como algo importante para o sucesso na aprendizagem, sempre relacionada ao desejo de aprender e de envolver-se ativamente nesse processo. Tenho pensado que a docência engajada é possibilitada por meio desse movimento de celebração do engajamento, tanto de alunos quanto dos professores, em diferentes níveis de ensino, sendo chamados para participação ativa em seus processos de aprendizagem personalizados.

O termo *engajamento* tem sido utilizado com diferentes sentidos e em diferentes áreas (mídias sociais, profissional, empresarial, educacional, *coaching*, etc.). Etimologicamente, o termo *engajar* originou-se da palavra francesa *engager*, que significa “dar em garantia”, “empenhar” ou “dar como caução”, mas o verbo *engajar* ainda pode ser utilizado com o sentido de *dedicar-se*, ou seja, *fazer algo com afinco e vontade*¹. É nessa segunda acepção que a educação tem investido para definir algumas relações que se estabelecem no contexto da formação de professores. “[...] Nesse sentido, engajar como *ação intencional* tem se tornado um dos maiores diferenciais pedagógicos para as Instituições de Ensino”. (RIGO; MOREIRA; VITÓRIA, 2018, p.9, grifos meus)².

Consigno associar o conceito de *engajamento* com o que as análises produziram, pois esses professores, em suas narrativas, destacam a importância das relações que se estabelecem entre professor e aluno, como adultos e recém-chegados, quando falam sobre respeito, amorosidade, dedicação e rigor. Esse vínculo maior pode ser construído pelo tempo que esses professores têm para conhecer seus alunos, mas também pela possibilidade da continuidade do trabalho durante o ano, uma vez que essa é uma especificidade dos AIEF. Dessa forma, o engajamento é mais previsível nos AIEF porque é possível criar rituais e rotinas no tempo de fazer e refazer, de experimentar e de voltar, e sempre com a mesma turma, o que se torna mais difícil nos AIEF, divididos em disciplinas, demandando outra organização dos professores no tempo e espaço das turmas. Essa identificação com a turma, a responsabilidade e a

¹ Dicionário on-line, disponível em: <https://www.significados.com.br/engajar/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

² Dois livros recentemente publicados pela editora EdiPUCRS trazem pesquisas sobre a temática do *engagement* e sobre como esse conceito vem sendo incorporado no campo da Educação em âmbito nacional e internacional: *Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade* (RIGO; MOREIRA; VITÓRIA, 2018) e *Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea* (ZABALZA; MENTGES; VITÓRIA, 2018). Essas pesquisas mostram o *engagement* acadêmico como um processo relacionado ao desejo de aprender, às aspirações pessoais e profissionais e ao esforço empreendido pelos estudantes em seu processo de aprendizagem. (RIGO; MOREIRA; VITÓRIA, 2018).

intencionalidade pedagógica e social foram características que me possibilitaram ver esse professor assumindo sua função como adulto referência no ensino do aluno recém-chegado.

Da mesma maneira, pude constatar que esses professores têm no coletivo uma expectativa de acolhimento e apoio, o que a maioria não encontrou ao ingressar na escola. Nos discursos que analisei no *corpus* da pesquisa, pude perceber a necessidade de uma ponte entre universidade e escola, a tão falada relação universidade e escola. A partir dessas análises, posso inferir a necessidade desta relação formativa para que a ética da partilha venha a funcionar como revitalizadora dos processos de formação docente no espaço da escola. Isso também me permite reforçar o conceito de coformação na valorização dos saberes escolares e da experiência na ideia de ‘formar junto’ iniciantes e experientes,

Ao mesmo tempo, essa docência constitui-se a partir de uma ideia de “falta de preparo”, baseada em uma visão dicotômica de teoria-prática, que valoriza os saberes da experiência e do aprender fazendo. Também se apontam lacunas na formação, o que muitas vezes se dá pelo distanciamento entre a formação inicial e as demandas das escolas. Por esse motivo, considero pertinente pensar a escola também como espaço importante para a formação de seus futuros professores.

No município, há um tempo maior para planejamento com horas de atividades (HAE e HALLE), o que propicia mais oportunidades de criação, estudo, pesquisa, etc. Esse tempo pode ser potencializado pelas especificidades do tempo do artesão, que possibilita que no outro dia tenham a oportunidade de retomar, refazer, recriar, pois são os mesmos alunos. Dessa maneira,

[...] seguimos visualizando novas práticas que necessitam ser problematizadas, não só na academia, mas também nas escolas, por aqueles que artesanalmente lá fazem seus trabalhos. Entender a escola como espaço de produção, circulação e consolidação de conhecimentos pedagógicos e de aprendizagem pode ser produtivo para a valorização da profissão professor e da escola como oficina ou espaço de artesãos. (LOPES, 2019, p. 26).

A docência engajada, a partir da matriz de experiência, coloca em ação vários caminhos para pensar a transformação da escola em um lugar relevante de produção de saberes pela valorização da profissão professor. Também pode ser potente para pensar a articulação dos saberes da experiência, saberes escolares, saberes pedagógicos, etc. para fortalecer o que temos chamado de coformação, que tem na troca entre os pares, recém-chegados e experientes uma oportuna forma de pensar a formação inicial e continuada dentro da escola.

Mesmo nos primeiros anos, em meio às diversas demandas e ao chamado choque de realidade, esses professores constroem possibilidades para superar suas dificuldades e, de

alguma maneira, tentam aprender com essas vivências e superá-las, como evidenciam os professores iniciantes no quadro a seguir.

Quadro 37 - Aprender com as práticas pedagógicas

Material de pesquisa – questionário on-line
<p>O trabalho exaustivo demanda tempo, empenho e estudo contínuo além da sala, muito além. Vivi situações inesquecíveis no início da docência e fui me modificando a partir delas. [...] Ouvi coisas que não queria, absorvi outras coisas muito piores, adoeci por não saber lidar com a dor dos alunos. Fiz intervenções que ao meu ver não cabiam a mim, mas era eu ou nada. Cresci e amadureci a partir da realidade que vivi. Visitei casas, conheci famílias, briguei com pais, com autoridades, com supervisores... sei que mudei algumas vidas, assim como fui mudada por diversas situações e alunos que cruzaram o meu caminho. (PIAI43).</p> <p>[...] no entanto, percebo que o professor se profissionaliza muito na prática pedagógica, pois eu me dou conta do que já fiz, daquilo que não deu certo, do que posso continuar a fazer, é um aprendizado constante. (PIAI24).</p> <p>Afinal, "quem aprende, aprende por amor a algo ou alguém", e ser eternamente inquieto, pesquisar, aprender, buscar sempre mais, achar novos caminhos sempre... Jamais achar que sabe tudo, jamais achar que algo só pode ser feito de um jeito. [...]. (PIAI33).</p> <p>[...] O caminho muda porque a gente enxerga possibilidades, inclusive nas adversidades. E há beleza nesta exploração, neste "desbravar novos caminhos". Há beleza em não ter certeza absoluta do que vai acontecer. (PIAI33).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)³.

O docente engajado não desiste na primeira tentativa; ele aprende a ser professor exercendo as práticas pedagógicas e aliando a prática formativa ao trabalho coletivo na escola, seja pelo planejamento desenvolvido, seja pelo apoio dos professores mais experientes.

A mais recente proposta da BNC de formação de professores reforça o argumento que defendo nesta dissertação quando propõe os três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. Os dois primeiros eixos da legislação apresentam uma formação centrada na linguagem da aprendizagem, pois, mesmo que o ensino seja citado, o foco permanece na aprendizagem:

[...] No conhecimento, o professor deverá *dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem*, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor *deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva*, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas *condições de avaliar a aprendizagem e o ensino*, e

³ Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018; 2019, grifos meus).

conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. (BRASIL, 2018, grifos meus).

Assim, espera-se que esses docentes demonstrem conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, planejem as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saibam criar e gerir ambientes de aprendizagem, tenham plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzam as práticas pedagógicas (BRASIL, 2018). Essas são algumas das especificidades da docência evidenciadas nesta pesquisa.

Esse documento, que está em fase de implementação, reforça a possibilidade de pensar uma *docência engajada*, pois os aspectos evidenciados pelos professores iniciantes demonstrados nos capítulos analíticos vão ao encontro dessas propostas. No terceiro eixo do *engajamento*, observa-se que:

É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2018, grifos meus).

O engajamento é uma característica que encontrei nesse grupo de professores que atuam nos AIEF, mas pode ocorrer em outros grupos de professores. Para que isso aconteça, é preciso considerar que o engajamento é um processo, que acontece como resultado de um processo cultural, social e histórico que subjetiva os sujeitos. Portanto, essa docência engajada tem como característica o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender; com esse compromisso, é preciso dominar os conteúdos e saber como ensiná-los (BRASIL, 2018). O engajamento pode ser pensado a partir de diferentes entendimentos, mas há, nesse conceito, ingredientes que precisam ser considerados nos processos formativos.

Entendo a polissemia dos sentidos da palavra engajamento; por isso, ressalto o que tenho entendido como docência engajada e como a tenho significado. A recente pesquisa de Lopes (2019), por meio dos estudos realizados no GEPI, desenvolve o entendimento de engajamento a partir de partir de Sennet (2009) e Biesta (2018):

Conforme afirma Sennett (2009), o artífice possui uma condição humana especial, o engajamento. Poderíamos trazer também Biesta (2018) para tornar presente uma segunda condição humana, a capacidade de conduzir/educar o outro. A estrutura da pedagogia está sustentada nesses dois pilares humanos — *o engajamento e a capacidade de condução*. Se o engajamento traz o

comprometimento ético em transformar um ato de repetição em criação do novo, a capacidade de condução traz o desejo de cada indivíduo em aceitar e querer ser conduzido. *Saberes da experiência* e confiança são condições necessárias para uma aula-oficina. Porém, embora sejam condições necessárias, durante a narrativa, os professores admitem que não são suficientes para o que classificam ser uma boa aula. (LOPES, 2019, p.26, grifos meus).

Segundo a autora, nas narrativas dos professores de sua pesquisa, os professores deixam ver que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação são importantes para sustentar suas escolhas e estabelecer o que pode ou não ser feito com os alunos em aula; porém, embora esses conhecimentos sejam valorizados nas narrativas, quando os professores se sentem mais à vontade, *é a experiência que ganha expressão*. (LOPES, 2019). Com este investimento de pesquisa, percebo a possibilidade de pensar que os professores criam condições para ensinar em aula, buscando, na relação de confiança com seus alunos, estabelecer o que a autora chamou de “aula-oficina”. Talvez isso seja mais visível nos AIEF pela possibilidade de ter um maior tempo com a turma, de conhecer melhor cada aluno e de criar vínculos de confiança mais profundos.

Importa ainda salientar que o tempo em que os professores estão com os alunos, bem como os espaços formativos, compõem o que Dal’Igna e Fabris (2015) denominam de *ethos* de formação. Esse *ethos* é constituído como certo modo de ser e de agir: “[...] resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma ‘morada’, uma comunidade partilhada”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 2). Esse conceito foi desenvolvido a partir das experiências no Pibid e das relações que o pibidiano fazia entre suas vivências na universidade e na escola.

Tomando a matriz como lente analítica, operei com o *corpus* da pesquisa da seguinte maneira: na primeira dimensão, procurei olhar para a docência nos AIEF, construindo uma análise do desenvolvimento de diferentes saberes e discursos que legitimam o que pode ou não ser dito sobre ser professor, em uma episteme de crise da educação. Nessa dimensão, cabe considerar que, sendo uma forma de saber, a docência também se constitui como um conjunto de normas que permite pensar a exacerbação da linguagem da aprendizagem a partir de um processo de individualização da sociedade. Nesta pesquisa, considereirei que os saberes que circulam sobre a docência subjetivam o docente e o fazem agir como age.

Esses saberes pedagógicos, psicológicos, saberes da experiência e escolares fazem com que os professores signifiquem sua docência a partir da falta de preparo e das dificuldades de inserção na escola. Porém, ao mesmo tempo, os professores fazem um exercício de superação

das dificuldades mediante o que temos chamado de responsabilidade pedagógica pelo ensino e aprendizagem dos alunos e o que Biesta (2017) denomina de terceira via.

Também operei com a articulação entre os três domínios por entender que eles se entrecruzam na constituição do sujeito docente. Nesta pesquisa, as relações hierárquicas entre recém-chegados e experientes são evidenciadas nas narrativas e nas pesquisas da revisão de literatura como marcadas pela valorização do tempo de docência simplesmente pela questão cronológica, não pela qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Os discursos veiculados nos documentos oficiais e nas revistas analisadas também fazem com que os professores iniciantes se sintam despreparados ao virem de uma formação inicial que não dá conta das demandas da profissão. Essa é a segunda dimensão, do poder/governo.

Na terceira dimensão da matriz, busquei olhar para a docência do professor iniciante – na medida em que ela configura certo modo de ser docente com características peculiares dos que atuam nos AIEF – e para suas condições de possibilidade, buscando problematizar como os professores iniciantes constituem e significam sua docência por meio de suas experiências na escola. Os professores iniciantes que atuam nos AIEF têm, na possibilidade de ensinar seus alunos e alfabetizá-los, uma motivação para não desistir em meio aos desafios e reforçam que, para alcançar o sucesso no processo de aprendizagem de seus alunos, precisam ser flexíveis em seu planejamento, feito a partir das necessidades de cada aluno. Também apontam a constante formação como um meio de sanar suas dificuldades e buscam estar sempre aprendendo com suas experiências em sala de aula. Essa atitude inquieta com a realidade apresentada, com a falta de acolhimento e desejo pelo trabalho coletivo, com as dificuldades de aprendizado dos alunos e com o seu próprio processo de formação caracteriza os professores analisados nesta pesquisa. Para que a docência engajada se constitua, é preciso que o professor tenha tempo, mas também tenha uma atitude que não se acomoda, que cria, estuda, pesquisa e assume sua responsabilidade pedagógica com seus alunos.

As questões que permeiam essa docência e seu desenvolvimento no processo formativo dos professores iniciantes possibilitaram-me analisar também as lacunas na formação inicial e a necessidade de políticas que atendam a essas demandas, podendo-se pensar, dessa forma, a formação inicial e continuada e políticas educacionais que tenham no engajamento uma possibilidade de minimizar o choque de realidade dos professores iniciantes. Nesse sentido, é possível propor uma formação inicial e continuada que esteja conectada com as demandas e conteúdos das escolas e das especificidades do início da carreira, tendo-se a responsabilidade pedagógica como um modo de exercer uma docência que se compromete com o ensino e a

condução dos recém-chegados e que tenha a escola como um espaço potente de formação de seus professores e futuros professores.

Nesta pesquisa, a matriz serviu tanto como lente analítica quanto para pensar os processos formativos e a potência de mostrar na análise o que ainda é necessário ser investido na formação. A matriz de experiência pode apontar também onde e como atuar no processo formativo, a partir das verdades que se cristalizam sobre a docência e o jeito de normatizar o sujeito, além de possibilitar olhar para o que o sujeito faz consigo mesmo e com o outro.

A docência engajada tem se produzido muito mais por vontade pessoal dos professores, que permanecem e constroem formas de ensinar, muitas vezes por ensaio e erro, porque se sentem sozinhos na profissão. É preciso pensar no que as pesquisas da revisão de literatura têm apontado e em como as experiências em outros países reforçam a necessidade de políticas de formação inicial e continuada que articulem em seus currículos a relação universidade e escola não somente nos estágios, com o fortalecimento e ampliação de programas como Pibid e Residência Pedagógica. Como nem todos os alunos têm a oportunidade ou a disponibilidade de participar, é necessário que essas propostas estejam nos currículos das licenciaturas. Também se deve considerar a criação de políticas de acompanhamento específicas para professores iniciantes, fortalecendo o conceito de coformação nas escolas com a valorização dos saberes dos professores iniciantes e experientes. Isso reforça o conceito de ética da partilha, que se dá no trabalho coletivo de apoio com a comunidade escolar (formação em serviço, acompanhamento não somente para avaliação do estágio probatório e planejamento coletivo).

Nosso grupo de pesquisa, ao entender a docência como experiência, compreende esses processos de maneira complexa e constituída nos três eixos: saber, poder, ética. A docência por meio da matriz de experiência constitui-se como uma grade de inteligibilidade que, em cada momento da história, com seus saberes e verdades, institui certo jeito de compreender e exercer a docência. Por outro lado, coloca sobre o docente e o discente os saberes e verdades legitimados, produzindo sujeitos de um determinado tipo, professor e aluno. Isso mostra a importância de retomar de forma contundente as práticas de formação, tanto no espaço das escolas quanto nas universidades, para que outras formas de ver e exercer a docência possam ser construídas, em que, usando-se as novas mídias e tecnologias e assumindo-se a participação ativa dos sujeitos (aluno e professor), possamos exercer a artesanaria, tal qual nosso grupo de pesquisa tem se dedicado a explorar nos estudos de Sennett (2013), Fabris (2015), Bahia (2017), Scherer (2019) e Lopes (2019).

Ao levantar algumas possibilidades para continuarmos pensando sobre a formação de professores e a constituição da docência do PI nos AIEF, não tive a pretensão de nomear uma

única docência nem uma verdade definitiva, mas de apontar inquietações e outras formas de ver e pensar, advindas de uma postura inquieta pelo saber, e de pensar a profissão docente como estado de crítica permanente. Essa crítica foucaultiana “[...] é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 24). Foi com essa lente que enxerguei as análises desse trabalho e também dei corpo à minha constituição como “autora”.

Ao finalizar esta dissertação, entendo que ainda há muito a se pesquisar sobre o tema. Para realizar esta pesquisa, precisei fazer um exercício de desaprender para poder aprender, um exercício de ver o que é visível através das lentes que escolhi para enxergar esse caminho de pesquisa, pois “não há outro modo de aprender se não desaprender”. (CAIEIRO, 1986, n.p).

Às vezes, desaprender é uma tarefa mais difícil que aprender, mas desafiei-me a fazer esse exercício complexo na escrita deste trabalho. Em meio às muitas dúvidas, precisei deixar que o material analítico me conduzisse e parti da articulação com o referencial teórico. Tendo como lente analítica a matriz de experiência, procurei produzir a pesquisa que apresentei nesta dissertação.

A docência engajada é produzida em uma episteme de crise da educação e de exacerbação da aprendizagem. Essas condições permitem-me enxergar, nos diversos materiais analíticos, os discursos pedagógicos sobre professores, escola, planejamento e formação de professores que constituem o que os professores entendem sobre o que é ser “um bom professor”. A partir dessas características, tentam superar sua “falta de preparo”, buscando cursos de formação continuada e a articulação dos saberes da experiência e escolares para aprimoramento de sua docência, de modo a dar conta de sua turma e possibilitar que os alunos aprendam de diferentes formas. Pude perceber, nos enunciados, um professor comprometido com a aprendizagem dos alunos a partir das especificidades do início da carreira.

Assumo ao finalizar esse trabalho que a docência engajada tem diversos sentidos e possibilidades, e que essa ambiguidade possibilita que reforcemos alguns aspectos para pensar a formação inicial e continuada de professores, bem como a constituição da docência nos primeiros anos de carreira nos AIEF, mas que também que refutemos outros sentidos que reforçam uma visão dicotomizada de mundo e estão aliadas a uma racionalidade que defende fazer mais com menos, e responsabiliza cada sujeito por seu despenho e resultados. É nessa permanente tensão entre a responsabilidade pedagógica e a responsabilização docente, entre o foco na aprendizagem e o planejamento flexível para alcançar o sucesso na aprendizagem que a docência engajada pode ser pensada e problematizada, tendo sempre a crítica radical e o

movimento de colocar sob suspeição as verdades sobre a docência. Algumas docências que nós mapeamos, descrevemos e analisamos em nosso grupo de pesquisa nós queremos recusar e outras nós queremos defender. A docência engajada é produzida dentro da mesma racionalidade neoliberal contemporânea, por isso não é uma idealização, apenas mostrei como a configuração de tempos e espaços e de um *ethos* formativo que envolve os professores e a rede de ensino à qual pertencem, criam as condições para que outras formas de ser e exercer a docência sejam produzidas por esse grupo analisado.

Esses são os caminhos que esta pesquisa me permitiu percorrer e também os possíveis desdobramentos que ela pode vir a ter, tanto para mim quanto para os demais estudiosos da temática. Meu intuito é que as articulações entre minha pesquisa, a pesquisa mais abrangente coordenada por minha orientadora e as pesquisas produzidas nos grupos de pesquisa dos quais fiz e faço parte (GEPI e GIPEDI) possam apontar outros modos pelos quais temos nos constituído como docentes na Contemporaneidade, especialmente nos primeiros anos da carreira docente.

Tomando o saber como um modo de compreensão do mundo, como ensina Foucault, entendo que este trabalho não se encerra por aqui, pois permaneço inquieta pelo saber, entendendo que desaprender desacomoda. “[...] Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.163).

Penso que pesquisar na escola e com a escola implica um compromisso ético de dar retorno para aqueles que se dispuseram a colaborar e mobilizar a pesquisa. Por esse motivo, vejo a pesquisa como uma possibilidade de também desencadear, por meio de sua natureza investigativa, a formação inicial e continuada de professores e das escolas em que atuam.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009. p.55-76.
- ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100012&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 12 maio 2018.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 229-247, maio/ago. 2013.
- AMORIM, Aline Diniz. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148699>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- ANDRÉ, Marli *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ANDRÉ, Marli. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. [Entrevista cedida a] Bruna Nicolielo. **Revista Nova Escola**, n. 266, 1 out. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?** histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252598/1/Anjos_DanielaDiasdos_M.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.
- AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- AQUINO, Luci de Lima Andrade. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana e a vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1993.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BIESTA, Gert. Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. **Phenomenology & Practices**, v. 6, n. 2, p. 35-49, 2016.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013b.

BOERR ROMERO, Ingrid. **Acompañar los primeros pasos de los docentes**. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional. Santiago de Chile: Santillana, 2011.

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro teoria-prática e a produção de significados da docência em matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Estágio Probatório do Professor em Início de Carreira na Rede Municipal do Ensino de Recife. In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia. 1 a 5 set. 2003, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2003. Disponível em:
http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=81&Itemid=171. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. BNC - Formação de Professores. 18 dez. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer que altera a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Altera diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e

continuada de professores da educação básica. 18 set. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa -PNAIC. 21 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAIEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CARVALHO, Marie Jane Soares; *NEVES*, Breno Gonçalves Bragatti; *MELO*, Rafaela da Silva. **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014 a 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Entre a vida formativa e a vida profissional**: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pibid-Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 12 maio 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 out. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, ano v, n. 8, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/244>. Acesso em: 2 jan. 2018.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-213.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 197- 218.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

DESSOTTI, Elise. **A constituição profissional do professor em início de carreira:** percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar- Sorocaba. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente:** o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ENZWEILER, Deise Andréia. **Intencionalidade Pedagógica:** relações entre ensinar e aprender. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Apris, 2016. p 33-51.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania. In: **XXII Colóquio da AFIRSE**. Lisboa, 2015. **Anais eletrônicos [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras:** uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a] João Vitor Santos. **IHU On-Line:** revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FABRIS, Elí Terezinha Henn. (Orgs). **Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-54.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 maio 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. A cena da filosofia. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 222-247.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014. p. 281-295.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques (Ed.). **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1984. p. 8-20.

FOUCAULT, Michel. Estil donc important de penser?. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 2006. p.178-182.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008. p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. O a priori histórico e o arquivo. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 154.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Préface à histoire de la sexualité. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits II [1976-1988]**. Paris: Gallimard, 2011.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 1-14.

GARCÍA, Carlos M. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GARCÍA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCÍA, Carlos M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **PREAL**, Serie Documentos n. 52, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. 2009. Relatório de Pesquisa - UNESCO, Brasília, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, n.1.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. 2008. Relatório de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008. 2v.

GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores. [Entrevista cedida a] Bruno de Pierro. **Pesquisa FAPESP**, ed. 267, maio 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GATTI, Bernardete. Nossas faculdades não sabem formar professores. [Entrevista cedida a] Flávia Yuri Oshima. **Época**, São Paulo, 6 nov. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GERZSON, Vera Regina. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. [Entrevista cedida a] Ivan Rubens Dário Júnior e Luciana Ferreira da Silva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297/685>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 5-6.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

LIMA, Mário Jorge Cruz. **A avaliação do estágio probatório docente no estado do Amazonas**: estratégias para garantia de direitos e oportunidades. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

LIMA, Mary Gracy. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, Marina Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora**: minhas memórias de professora iniciante. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOPES, Maura. Inclusão: processos de subjetivação docente. In. LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Apris, 2016. p. 17-32.

LOPES, Maura. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall. (Orgs). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Apris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200010. Acesso em: 9 dez. 2019.

LOTUMOLO, Thais Elena. **Professores iniciantes**: como compreendem o seu trabalho? 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** *Educação em Realidade*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-208, 2007.
- MACHADO, Micheli Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MACHADO, Roberto. Arqueología y epistemología. In: BALBIER, E. *et al.* **Michel Foucault filósofo.** Gedisa, 1990. p. 15-30.
- MACIEL, Olga; Nunes, Adélia N.; CLAUDINO, Sérgio. Recurso ao inquirido por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, n. 6, p. 153-177, dez. 2014.
- MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- MARÍN-DIAS, Dora Lilia; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. 2018. Ementa. **Seminário Especial Educação como antropotécnica: reflexões sobre a politização e “aprendificação” da Pedagogia,** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica?. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 47-65, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642451>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MASSETTO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MAYER. Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 15-22.

- MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MIRANDA, Shirley de Cássia Pereira Machado de. **O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- MORAES, Daisinalva Amorim. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- MORENO, Ana Carolina; FOREQUE, Flavia. MEC divulga base comum para reformar a formação de professores. In: **G1** [São Paulo], 13 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2018
- MOURA, Taís Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault: mestre do cuidado**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na formação de professores: o curso de Pedagogia 5 estrelas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, p. 43-60, 2013. Disponível em: www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a03.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017.
- NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: 37ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] n. 8, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

NOVA ESCOLA. A escola que é de todas as crianças. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 182, maio 2005.

NOVA ESCOLA. A formação profissional e pessoal - cursos que dão direito de ensinar, pós-graduação e outras maneiras de continuar se aperfeiçoando. São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 40, set. 2016.

NOVA ESCOLA. Aprenda com seu colega. São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 311, abr. 2018.

NOVA ESCOLA. Apresentação sobre as competências gerais da BNCC. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2018.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar: o planejamento deve ser flexível. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 3, ago. 2009.

NOVA ESCOLA. Guia do professor Iniciante. São Paulo: Fundação Victor Civita, São Paulo, ed. 40, nov. 2011.

NOVA ESCOLA. Isto é Brasil. Foco na aprendizagem. São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 277, 2015.

NOVA ESCOLA. Turma heterogênea. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 255, set. 2012.

NÓVOA, António. A revolução no ensino se impõe pelas crianças. [Entrevista concedida a] O Globo. **O Globo**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817#ixzz4dxqJQR00>. Acesso em: 12 abr. 2017.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Tavares. J. (cords.) Realidades e perspectivas – Formação contínua de professores. 1991.

NÓVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. [Transcrição de Palestra]. In: **I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares**, João Pessoa, 13 nov. 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, 2009. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e a formação docente**. 1991. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 2 ago. 2018.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PACIEVITCH, Thais. Ensino Fundamental. In: **Infoescola**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/>. Acesso em: 6 nov. 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MAYER. Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 15-22.

PELBART, Peter Pal. Experiência e sujeito. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **O Mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-57.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

PENTEADOA, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Revista Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.135-153, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n1/1984-0470-sausoc-28-01-135.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Tânia Cristina Silva. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAMOS DO Ó, Jorge; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: um modelo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

REIS, Adriana Teixeira. **Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

REIS, Marciene Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000913185>. Acesso em: 1 abr. 2017.

RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrtes. **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SOCZEK, Daniel. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 8.730, de 19 de dezembro de 2017**. São Leopoldo: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2017/873/8730/lei-ordinaria-n-8730-2017-altera-os-arts-81-e-89-da-lei-n-6573-de-24-de-marco-de-2008>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Adriana Freire da; LÓS, Dayvid Evandro da Silva. LÓS, Djalma Rodolfo da Silva. Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25141>. Acesso em: 12 maio 2018.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012

TOSTES, Simone Correia. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **RBLA**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop0213>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, 12, 147-166. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 2 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença. [Entrevista cedida a] Gilka Girandello. **Ponto de Vista**, Florianópolis (SC), n. 5, p. 207- 216, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1252/1661>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: ED. Autêntica, 2016.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, de (res)sentir**: mulheres Negras e relações raciais na contemporaneidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Alteridade na pesquisa em educação: por uma ética do desconforto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.

15, n. 39, 2018. Disponível em:
<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4747>. Acesso em: 10
jan. 2019.

ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrtes. **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica/PUCPR. 2011.

APÊNDICE A - 1º QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ECLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante", desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será mapear a situação e a constituição dos professores iniciantes nas escolas públicas da rede municipal de São Leopoldo/RS e suas práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas e/ou fora delas.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários *online*, integrando grupos de discussão junto a demais professores iniciantes de escolas públicas. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados, se assim você permitir, e posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 05 de Setembro de 2018.

Assinatura do(a) participante



Assinatura da pesquisadora

Av. Unisinos, 920 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Gr
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 - Fax: (51) 3590-8118 - <http://www.unisinos.br>

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 16/04/2018

*

Marcar apenas uma oval.

Li e aceito

I Identificação

1. Nome completo: *

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

2. Data de nascimento: *

3. Raça/etnia: *

Marcar apenas uma oval.

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Outra

4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar
- Outro: _____

5. Telefone: *

6. Escola onde atua: *

7. Data do início de exercício no concurso atual: *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

II Sobre sua formação acadêmica

8. Curso de Ensino Médio: *

Marcar apenas uma oval.

- Regular
- Normal (Magistério)
- Politécnico
- Outro: _____

9. Curso de Ensino Superior e Instituição: *

10. Realizou estágios durante o Ensino Superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

11. Quanto tempo? Quais?

12. Especialização. Quais?

13. Mestrado. Qual?

14. Doutorado. Qual?

15. Cursos de extensão. Quais?

III Sobre sua atuação docente (docência)

16. Experiências de trabalho na docência, anteriores ao ingresso no concurso atual: (informar local, tempo de duração, área de atuação, ano/faixa etária dos alunos) *

17. Nível de ensino em que atua na rede municipal: *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental Anos Iniciais
- Ensino Fundamental Anos Finais
- Outro: _____

18. Faixa etária ou ano que atua na rede municipal: *

19. Descreva a sua atuação em sala de aula (dificuldades/desafios/facilidades): *

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

20. Como você se prepara para suas aulas? *

21. Utiliza outros espaços da escola com seus alunos? (Quais e como): *

22. Consegue perceber contribuições do seu curso de graduação na sua docência? *

23. Como você definiria a maioria de suas aulas (é possível marcar mais de uma opção): *

Marque todas que se aplicam.

- Inovadoras
- Tradicionais
- Construtivistas
- Progressistas
- Emancipatórias
- Outro: _____

24. Para desenvolver uma boa aula é imprescindível (é possível marcar mais de uma opção): *

Marque todas que se aplicam.

- ter conhecimento do conteúdo que vai ensinar
- desenvolver metodologias ativas
- trabalhar com o lúdico
- trabalhar com os interesses dos alunos
- conhecer a realidade dos alunos
- trabalhar com materiais manipuláveis
- utilizar as novas metodologias de ensino
- Outro: _____

IV Estágio probatório

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

25. O que lhe motivou a procurar pela rede de educação do município de São Leopoldo/RS?

26. Descreva como ocorreu as etapas do seu processo seletivo:

27. Como acontece o acompanhamento e avaliação do seu estágio probatório? (Escola e SMED São Leopoldo) *

28. Descreva seus aprendizados sobre a docência nesse tempo de estágio probatório: *

29. Que sugestões você daria para qualificar os processos do estágio probatório? *

V Formação continuada

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

30. Como acontece a formação continuada na escola em que atua? *

31. Como acontece a formação continuada no município de São Leopoldo? *

32. Você participa de atividades de formação continuada em outros locais? Quais? *

VI Experiências no espaço profissional

Descreva a sua relação profissional com:

34. os colegas da escola: *

35. a equipe gestora da escola: *

Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor in...

36. os seus alunos: *

37. as famílias de seus alunos: *

38. a Secretaria Municipal de Educação: *

VII Reunião pedagógica na escola

39. Com que frequência ocorre? *

Marcar apenas uma oval.

- semanal
- mensal
- trimestral
- semestral
- anual
- não ocorre

40. Que temas são trabalhados? (é possível marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- administrativos
- disciplinares
- pedagógicos
- Outro: _____

APÊNDICE B - 1º 2º QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS PARA PROFESSORES INICIANTE QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

25/07/2019

A constituição da docência do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

14 coisas que ninguém te conta antes de assumir uma sala de aula

Há mais coisas entre a teoria e prática do que você pode imaginar antes de pisar em sala com crianças ou adolescentes

POB:
Luis Simis
15 de Outubro de 2018



Revista Nova Escola, 15 de Outubro, 2018.

- 1) Todos os dias dentro da sala de aula são imprevisíveis;
- 2) Às vezes, você acha que não vai conseguir chegar até o fim do ano;
- 3) Algumas vezes você será a pessoa de referência na vida de um aluno para as horas boas e ruins;
- 4) Alguns professores são tão competitivos que você se sente a própria loja da concorrência;
- 5) Você será surpreendido pelos alunos quando menos esperar;
- 6) Ser professor é viver várias gerações;
- 7) Você é lembrado por coisas que nem imaginava;
- 8) Sempre sai um dinheiro do seu bolso para comprar materiais para a turma;
- 9) Nem sempre o professor tem razão;
- 10) A identidade de professor te acompanha em todos os lugares;
- 11) A formação continuada não era bem como você imaginava;
- 12) Você nunca imaginou a quantidade de doenças que compartilharia com as crianças;
- 13) Improvisar também faz parte do trabalho;
- 14) O período de férias escolares parece longo só para quem está olhando de fora.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12745/14-coisas-que-ninguem-te-Conta-antes-de-assumir-uma-sala-de-aula>>

1) Descreva como foi seu primeiro mês na escola em que atua (Relação com a escola, alunos, colegas, equipe diretiva, famílias, planejamento, tempo, espaços etc...). *

25/07/2019

A constituição da docência do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2) O que você considera mais importante na constituição de um(a) professor(a) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Descreva características que você considera necessárias para ser professor(a). Como você tem se empenhado em tornar-se um(a) professor(a) com essas características? *

3) O que faz com que você escolha alguns modos de ser professor(a)? Por que e como você escolhe algumas práticas pedagógicas e não outras? *

4) Relate uma aula que você tenha considerado significativa na sua constituição como professor(a) iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Justifique sua escolha. *

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE C - QUADROS ANALÍTICOS COMPLETOS

Quadro 12 - Desafios do professor iniciante – choque de realidade na inserção nos AIEF	
Material da pesquisa	Revisão de literatura
<p>Chorei o primeiro mês inteiro e tentei sair da escola, porque nunca imaginei ter a turma que peguei. Tinha 10 crianças que estavam longe de ser alfabetizadas, se agrediam de todas as formas e um fugia da sala. (PIAI33).</p> <p>Meu eu primeiro mês na escola em que atuei quando entrei no município de São Leopoldo nos anos iniciais foi bem difícil (troquei de escola ao final do ano letivo). Eu era a 5º professora da turma porque ninguém ficava. Era uma turma de 5º ano com 35 alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Uma escola com uma proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação. [...]. Alunos sem referências de professor, de sala de aula. Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano. Alunos na maioria em situação de vulnerabilidade social, famílias pouco participativas. (PIAI41).</p> <p>Também é desafiador ter alunos entrando ao longo do ano na Escola, muitos com muita defasagem na aprendizagem. Mal sabem ler. Isso é preocupante. Tenho alunos de inclusão, mas nem sempre tenho professora de apoio. É necessário se virar como é possível. Pedir ajuda de alunos que terminam rápido. Ter atividades diferentes para cada nível de aprendizagem. (PIAI1).</p> <p>A primeira experiência em sala de aula como professora em anos iniciais efetivamente foi quando assumi meu concurso em 2017 em uma escola do município de São Leopoldo, eu sabia que iria trabalhar com um 5º ano o que já me causou insegurança, pois eu só havia tido experiência de Pibid em classes de alfabetização. Quando cheguei na escola tive um sentimento de mais insegurança, pois a professora substituta me recebeu e disse o que ela estava trabalhando com a turma, me deu uma pasta enorme e o seu planejamento para aquela semana e me orientou no primeiro momento a seguir com os conteúdos, horários e dias das matérias que eles estavam acostumados. Naquele momento eu fiquei muito mais insegura, na verdade apavorada, com vontade de chorar porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar, parecia uma coisa muito distante e muito difícil, pois eu não lembrava daqueles conteúdos, muitos menos havia "visto" eles na faculdade. Tinha um sentimento de que eu não era capaz ou de que eu não ia dar conta daquilo. Também estava insegura de como agir com os alunos, pois eles eram maiores, tinha alunos de 10 a 14 anos na sala de aula. (PIAI24).</p> <p>Ser professora de currículo tem sido desafiador, no entanto mais desafiador ainda foi no período em que trabalhei em escola de periferia. Iniciei no município com uma turma de 5º ano na escola XXX e lidar com alunos quase adolescentes, que não veem muito sentido na escola para mim foi algo bem impactante. [...].</p>	<p>Choque de realidade (HUBERMAN, 1993; VEENMAN, 1984;1988);</p> <p>Dificuldade em selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. (GUARNIERI, 1996);</p> <p>Situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente. (CASTRO, 1995);</p> <p>Dificuldades ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. (CASTRO, 1995);</p> <p>Dificuldades destes professores em relação aos conflitos na relação com os alunos. (CORSI, 2005; MARIANO, 2005);</p> <p>Pouco domínio do conteúdo. (CORSI, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; MARIANO, 2005);</p> <p>Visão estereotipada da docência. (IMBERNÓN, 2001);</p>

<p>Deparei-me com as muitas demandas que há na escola, tais como: planejamento de provas, trabalhos, meios de avaliação, caderno de chamada, escrita de pareceres descritivos, conselho de classe, reunião de pais. Por vezes não foi fácil dar conta de tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas. Por vezes me sentia culpada em não poder fazer coisas mais lúdicas ou inovadoras. [...] (PIAI24).</p> <p>Em relação ao meu trabalho e envolvimento com os alunos, encontrei dificuldades com o domínio de turma, pois na realidade na qual estou inserida existe uma cultura do gritar para validar autoridade... bloqueio meu pensamento em lugares com muito barulho, sem contar a questão da agressividade e desrespeito com o outro. (PIAI12).</p> <p>Vivi situações inesquecíveis no início da docência e fui me modificando a partir delas. Denunciei abusos, fui convidada para eventos fora da escola, fui questionada sobre “com o que tu trabalha profe?” Tu trabalha onde? Fui consolada pelas crianças. [...] Ouvi coisas que não queria, absorvi outras coisas muito piores, adoeci por não saber lidar com a dor dos alunos. [...]. Visitei casas, conheci famílias, briguei com pais, com autoridades, com supervisores... (PIAI43).</p> <p>Meus desafios! Muitas vezes você se encontra sozinho e desamparado, dentro da escola. Em alguns momentos levo outras atividades, como experiência... artes... e a coordenação diz que estou fazendo ‘de mais’ não precisa tanto.... preciso lutar contra as frustrações. Minha turma é quase multisseriada, é um desafio constante, ao mesmo tempo tenho alguns silábicos e outro alfabetizados. Um aluno chegou na escola a duas semanas atrás, sem reconhecer todas as letras do alfabeto. [...]. Estou sempre me questionado, planejando, replanejando mas sou sozinha dentro de uma escola, onde as atividades de folhinha, de pintar ainda são ‘normais’ dentro das salas de aula. E a coordenação aprova... esse posicionamento. Frustração em cima de frustração. (PIAI16).</p> <p>A dificuldade está em ter que dar aula correspondente ao 4ºano e também alfabetizar duas crianças sem laudo, mas com prováveis impedimentos neurológicos. (PIAI13).</p> <p>Dificuldades em auxiliar alunos que possuem muita dificuldade para compreender as propostas. Problemas de relacionamento entre os estudantes (violência). (PIAI19).</p> <p>O Desafio de dar conta da multiplicidade de vidas e particularidades das crianças. (PIAI15).</p> <p>Minha primeira turma de alfabetização. Tenho 25 alunos. Está sendo desafiador, pois eles estão em diferentes níveis da escrita, tenho uma aluna com síndrome de Down. [...]. Desafios: planejamento para a aluna de inclusão, oferecer atividades mais lúdicas, oferecer atividades diferenciadas e atenção individual para os alunos que ainda não estão alfabetizados. (PIAI24).</p>	<p>Iniciantes acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostos em sua trajetória como estudantes. (NONO; MIZUKAMI, 2006);</p> <p>Permanência ou não na profissão. (FEIMAN-NEMSER, 2001).</p> <p>Transição de aluno para professor. (IMBERNÓN, 2001; GARCÍA, 1999).</p> <p>Adoecimento do professor iniciante. (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo em articulação como a revisão de literatura. (2018 e 2019, grifos meus).

Quadro 13 - Professor iniciante nos AIEF: relação com os alunos

Material de pesquisa

Temos ótimo relacionamento, as crianças confiam muito em mim, conversam, questionam, contam as coisas e participam ativamente das aulas. Estão muito bem no processo de aprendizagem. (PIAI25)

Independente da faixa etária, **todos são crianças com potencialidades.** São sapecas (como o esperado), dignos de respeito e afeto. **Mantemos uma relação de respeito e carinho.** Alguns têm estranheza de com os vínculos que estabelecemos no ambiente escolar (já que não são comuns em outros lugares que frequentam) já outros sabem que ali podemos deixar a vida mais leve, construindo novas perspectivas para o futuro. (PIAI12)

Tenho excelente relacionamento com os alunos, não tive problemas de ordem nenhuma com ninguém. **Somos afetuosos uns com os outros e eles distinguem bem os diversos momentos em que temos que ser mais enfáticos ou rigorosos do que em outros.** (PIAI43)

A relação com os alunos foi boa, embora não estavam acostumados com meu jeito "exigente" de ser professora. Alguns até expressaram verbalmente essa fala, "você é muito exigente profe". (PIAI1)

Tenho um bom relacionamento com eles [alunos], sou uma professora exigente e que cobra muito deles contudo sei quando preciso ser mais dura e quando preciso ser mais amorosa e compreensiva. (PIAI22)

Tenho uma boa relação com meus alunos, eles são muito carinhosos e tento sempre dialogar com eles de uma maneira afetiva, porém **demostrando autoridade,** pois se não eles não conseguem concentrar-se nas atividades. (PIAI24)

A facilidade é a **interação com séries iniciais.** (PIAI6)

Uma facilidade é que os alunos são queridos, educados, alguns têm muitas dificuldades, mas eles querem aprender. (PIAI16)

As facilidades: eles **são pequenos, gostam de aprender,** estão em uma realidade onde tem contato com leitura e escrita. (PIAI24)

Tenho facilidade de lidar com crianças porque sou **criativa, segura e divertida.** (PIAI33)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).

Quadro 14 - Professores iniciantes nos AIEF: relação com os alunos e conteúdos do 5º ano

Material de pesquisa

Iniciei no município com uma turma de 5º ano na escola XXX e **lidar com alunos quase adolescentes,** que não veem muito sentido na escola para mim foi algo bem impactante. Tive **que estudar muito para ministrar os conteúdos do 5º ano, pois não estudei aquilo na Universidade.** Deparei-me com as muitas demandas que há na escola, tais como: planejamento de provas, trabalhos, meios de avaliação, caderno de chamada, escrita de pareceres descritivos, conselho de classe, reunião de pais. Por vezes não foi fácil dar conta de tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas.

Por vezes me sentia culpada em não poder fazer coisas mais lúdicas ou inovadoras. **Senti falta na formação sobre aprender, de fato, os conteúdos que são ministrados nos anos iniciais. Pareceu-me que a Universidade nega a existência dos conteúdos escolares, uma vez que eles nunca me foram apresentados. Nos é apresentado questões sobre currículo escolar, mas não é apresentado a grade curricular de turmas de 4º ou 5º ano para saber o que de fato é ensinado.** [...] Eu tinha muita preocupação de não ser uma boa professora e **não preparar eles para os anos finais, uma vez que o 5º ano é o último ano dos anos iniciais. Pra mim parecia que a responsabilidade era maior. Eu tive que estudar muito, estudar os conteúdos, a didática, me organizar segundo a grade curricular do 5º ano, elaborar provas.** [...]. (PIAI24).

A primeira experiência em sala de aula como professora em anos iniciais efetivamente foi quando assumi meu concurso em 2017 em uma escola do município de São Leopoldo, eu sabia que **iria trabalhar com um 5º ano o que já me causou insegurança**, pois eu só havia tido experiência de Pibid em classes de alfabetização. **Quando cheguei na escola tive um sentimento de mais insegurança**, pois a professora substituta me recebeu e disse o que ela estava trabalhando com a turma, me deu uma pasta enorme e o seu planejamento para aquela semana e me orientou no primeiro momento a seguir com os conteúdos, horários e dias das matérias que eles estavam acostumados. **Naquele momento eu fiquei muito mais insegura, na verdade apavorada, com vontade de chorar porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar, parecia uma coisa muito distante e muito difícil, pois eu não lembrava daqueles conteúdos, muitos menos havia ‘visto’ eles na faculdade. Tinha um sentimento de que eu não era capaz ou de que eu não ia dar conta daquilo. Também estava insegura de como agir com os alunos, pois eles eram maiores, tinha alunos de 10 a 14 anos na sala de aula.** (PIAI24).

Meu eu primeiro mês na escola em que atuei quando entrei no município de São Leopoldo nos anos iniciais **foi bem difícil** (troquei de escola ao final do ano letivo). **Eu era a 5º professora da turma porque ninguém ficava.** Era uma turma de 5º ano com 35 alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Uma escola com uma **proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação.** [...]. Alunos sem referências de professor, de sala de aula. **Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano.** Alunos na maioria em situação de vulnerabilidade social, famílias pouco participativas. (PIAI43).

Eu concluí minha graduação e no mesmo ano, entrei pro Concurso Público. **Me senti muito despreparada.** A graduação XXX é bastante válida, nas aulas pude aprender com os professores, livros... a fazer várias reflexões sobre o sistema educacional. **Porém, pouquíssimas disciplinas me deram condições de exercitar minha prática. Ou seja, a graduação pecou nos conteúdos, cheguei na sala de aula, e pensei... como vou ensinar história? Geografia? Arte? (arte para além da Educação Infantil). Tive uma boa base de alfabetização e matemática, um pouco de ciências, mas, as outras disciplinas essenciais para o currículo?** [...]. (PIAI16).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).

Quadro 19 - Desafios do professor iniciante – relação com colegas e a escola

Material de pesquisa	Revisão de literatura
<p>Colegas de trabalho bem cansados e com um alto índice de rotatividade na escola. Não recebi apoio da equipe diretiva bem como não tinha autonomia para trabalhar com a turma (PIAI41).</p> <p>Meu eu primeiro mês na escola em que atuei quando entrei no município de São Leopoldo nos anos iniciais foi bem difícil</p>	<p>Falta de apoio nas escolas. (CORSI, 2005);</p> <p>Solidão dos professores iniciantes (BAHIA, 2017).</p>

<p>(troquei de escola ao final do ano letivo). Eu era a 5^o professora da turma porque ninguém ficava. Era uma turma de 5^o ano com 35 alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Uma escola com uma proposta pedagógica diferente de tudo o que eu havia aprendido e vivenciado na graduação. [...]. Alunos sem referências de professor, de sala de aula. Os planejamentos tinham que ser realizados de acordo com a professora do outro quinto ano. Alunos na maioria em situação de vulnerabilidade social, famílias pouco participativas. (PIAI41)</p> <p>Teve questionamento sobre o que está fazendo ali. Teve vontade de desistir porque houve falta de apoio, falta de preparo dos supervisores sobre explicar as dificuldades dali para um professor iniciante que provavelmente não tinha entrado em uma sala ainda. Houve falta de escuta e inaceitação, resistência de ouvir e entender as demandas de quem começava ali. Foi o mês mais longo da minha vida, mais apavorante e ao mesmo tempo mais desafiador que já vivi [...]. (PIAI43)</p> <p>[...] minha primeira frustração veio nas primeiras semanas, quando descobri que a coordenadora pedagógica não acompanhava os planejamentos dos professores. São poucos os professores que utilizam o caderno de planejamento. Bem como, às formações, não são pedagógicas, mas sim administrativas. (PIAI16)</p> <p>Fui muito bem recebida pela equipe diretiva, entretanto a grande maioria do grupo não fez questão de acolher-me, até porque fui chamada no retorno do recesso de julho e uma colega com extensão de carga horária “perdeu” sua turma. (PIAI12)</p> <p>Um aspecto negativo foi que não houve apresentação da escola no primeiro dia. Tive que entrar em sala de aula direto. As escolas deveriam ser mais cuidadosas nesse quesito, mas o cotidiano acaba exigindo que se resolva as demandas que aparecem. (PIAI19)</p> <p>Inicialmente a questão a convivência com um grupo grande e totalmente feminino, apresentou-me o desafio da inserção no mesmo e dificuldades de desenvolver meu trabalho de acordo com o que acredito. Outro fator bastante significativo, foi a minha compreensão e apropriação da realidade na qual trabalho, a fome, a violência e o desrespeito à vida... tudo muito novo para mim. (PIAI12)</p>	<p>Situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente. (CASTRO, 1995);</p> <p>Desejo de desistência da carreira, desencadeado pelas adversidades vivenciadas. (NONO e MIZUKAMI, 2006);</p> <p>Permanência ou não na profissão. (FEIMAN-NEMSER, 2001).</p>
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo em articulação como a revisão de literatura. (2018 e 2019, grifos meus).</p>	

Quadro 20 - Possibilidades do professor iniciante: aprender com o coletivo

Material de pesquisa	Reportagem Nova Escola
----------------------	------------------------

[...] então fui acompanhada por uma colega onde ficou explicando a rotina das turmas, horários, planejamento, um pouco ela dava aula e outro eu, pois ela estava me observando, para um melhor relatório para a equipe diretiva, foi bem interessante e construtivo, onde essa colega me ajudou em diversos momentos e mesmo em minhas dúvidas, foi muito atenciosa e compreensiva. Minha relação com a escola é muito boa assim como no todo. **As colegas assim como a equipe diretiva são muito diretas, resolvendo e tirando sempre as dúvidas, auxiliando da melhor forma possível.** (PIAI18).

Busco aprender com meus colegas de profissão todos os dias. (PIAI41)

A direção, supervisão e colegas me ampararam e auxiliaram, com conversas com os alunos e famílias, com encaminhamentos nos casos cabíveis. (PIAI33).

Meu primeiro mês de trabalho na escola foi muito **tranquilo no que se refere a escola, colegas e equipe diretiva [...].** (PIAI47)

A professora com certeza percebeu a minha cara de pânico e ficou comigo naquele primeiro dia e nos demais dias me ajudou bastante. A supervisora me deu um caderno dela para eu ter uma base das atividades. E então eu fui conhecendo a turma, os alunos, a escola, os colegas e comecei a ver que aquilo não era tão difícil e que eu tinha capacidade de dar conta de um 5º ano sozinha. (PIAI24)

Na rede de São Leopoldo, **o primeiro mês foi muito bom. Recebi diversas orientações técnicas da Supervisora, o que foi excelente e me deixou segura para iniciar o ano letivo. Os colegas foram educados e, para uma escola grande, me senti acolhida. Os alunos foram ótimos.** (PIAI13).

De um modo geral desde o início a relação foi tranquila com a equipe diretiva e os colegas. Fui bem recebido, contudo como era tudo muito novo para mim [...] entretanto hoje a minha relação com estes é de muito mais naturalidade. (PIAI15).

As equipes diretivas, os e as colegas me receberam muito bem, me senti muito bem acolhida e amparada. (PIAI44)

Fui bem recebida na escola e pela equipe diretiva. O grupo de professores é bem fechado. Hoje me relaciono bem com os colegas, mas no início as pessoas não são tão acolhedoras quanto se gostaria. **É necessário ir conquistando o espaço aos poucos.** (PIAI1)

A escola, os colegas e as crianças me acolheram muito bem. (PIAI16)

Iniciante:

- **Características:** É motivado e tem ideias inovadoras (mas que nem sempre se revelam viáveis). Tende a questionar tudo e a sugerir mudanças já tentadas.

- **O que pensa sobre os experientes:** Sentem-se os donos da escola e não querem mudar nada, porque acham que tudo está bom como está. São acomodados.

- **O maior problema:** Pode se deixar contagiar pelo desânimo da ala mais antiga. Para isso deve pensar no que acredita ser o sentido maior da profissão e manter o foco nisso, nos alunos e na aprendizagem.

- **Como pode progredir:** Deve se contaminar pelo lado positivo da experiência. Conseguirá fazer isso se aproximando dos colegas mais antigos, que podem ser fontes de informação sobre a escola e sobre os alunos e interlocutores na reflexão.

Experiente:

- **Características:** Demonstra autoconfiança. Tende a manter as estratégias e as metodologias que lhe parecem eficazes. Às vezes, essa resistência à mudança gera acomodação.

- **O que pensa sobre os iniciantes:** São os donos da verdade: sempre cheios de teoria, mas desconhecem a realidade do dia a dia de uma sala de aula de verdade.

- **O maior problema:** Pode considerar o novato uma ameaça e criar dificuldades para ele, como isolá-lo no trabalho coletivo. Precisa ver nos jovens um caminho para se informar sobre as recentes descobertas na área.

- **Como pode progredir:** Espera-se que seja sacudido pelos recém-chegados e se contagie com a vontade deles de acertar e experimentar novidades. Para isso, necessita ser chamado ao diálogo e conquistado para essa parceria, benéfica para a comunidade escolar. (NOVA ESCOLA, edição 40, nov. de 2011).

Fui muito bem recebida pela equipe diretiva. (PIAI12)

Busco aprender com meus colegas de profissão todos os dias. (PIAI41)

[...] e também através da **tentativa e dos erros vou aprendendo e trocando com os colegas.** (PIAI2)

A ajuda de colegas com mais tempo de concurso também foi importante. (PIAI25)

No planejamento utilizo recursos tecnológicos, livros didáticos, **troca de experiências com os pares.** (PIAI27)

Sempre troco informações com colegas da escola que atendem o mesmo nível para tentar equipará-los (podendo assim aprová-los para o quinto ano com bagagens similares). (PIAI13).

Cada dia aprendo mais tanto com alunos quanto colegas de profissão, através de experiências, conversas. (PIAI18)

[...] contudo não sabemos tudo sendo assim a cada dia busco saber mais e estou em constante aprendizado através dos cursos de formação e **contribuições entre os colegas.** (PIAI22)

Tive inúmeras aprendizagens. Seria difícil descrever todas. **Em um período tão curto, posso dizer que amadureci muito enquanto profissional. As aprendizagens diárias me fortalecem e me fazem ter uma postura profissional adequada para as diversas situações que ocorrem. A equipe sempre me dá um suporte importante, o que é de suma importância.** (PIAI25)

Aprendo todos os dias com meus alunos e com a equipe. [...]. (PIAI29)

Aprendi que é possível trabalhar com excelência em uma escola enorme como a minha mesmo em uma comunidade com vulnerabilidade social. **Isso é possível pela liderança e pelas parcerias que temos enquanto grupo de professores.** (PIAI13)

A relação [com os colegas] **é muito boa, conversamos, trocamos experiências e atividades.** (PIAI24)

É uma boa relação. **São colegas bem parceiros que tentam se ajudar. Não é um espaço que se compete. Todos se ajudam.** (PIAI1)

[A relação com os colegas é] **Positiva, de ajuda, coleguismo e trocas.** (PIAI6)

<p>Tenho bom relacionamento com meus colegas. Trabalhamos em equipe e temos o costume de nos ajudar constantemente. (PIAI43)</p> <p>Relação [com os colegas] é muito boa, trocamos experiência e nos ajudam sempre que podem. (PIAI29)</p> <p>[A equipe gestora] São muito prestativas, acompanham o professor ativamente em tudo que acontece, bem como na aprendizagem dos alunos. Nos dão um suporte superimportante e sempre estão à disposição para nos orientar e ajudar. Temos Bom relacionamento. (PIAI25)</p> <p>A direção, supervisão e colegas me ampararam e auxiliaram, com conversas com os alunos e famílias, com encaminhamentos nos casos cabíveis [...]. (PIAI33)</p>	
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo em articulação com reportagem da revista Nova Escola (2011). (2018 e 2019, grifos meus).</p>	

<p>Quadro 21 - Professor iniciante nos AIEF: as potencialidades do tempo para planejamento previstos em carga horária</p>
<p>Material de pesquisa</p>
<p>Tenho horário de planejamento onde um é a Halle - hora atividade de local de livre escolha, então um dia na semana, cada professor da rede municipal de São Leopoldo, tira essa hora onde quiser, claro geralmente em casa, então uso esse momento para planejar minhas aulas, faço o possível e impossível nesse momento, também temos a Hae - Hora atividade na escola, nesse momento aproveito para conversar com colegas, equipe diretiva, profe da AEE, familiar, também planejar ou corrigir atividades dos alunos, buscar materiais na escola. (PIAI18).</p> <p>Realizo planejamentos semanais e na escola faço a preparação dos materiais, dos espaços que utilizarei e das atividades que pretendo para cada dia. Temos planejamento coletivo também e isso ajuda a avançarmos com os objetivos gerais das turmas uma vez que quando podemos fazer trocas entre nossos pares vamos construindo um plano de trabalho coletivo e que se completa com a aula dos colegas. Assim, formamos uma espécie de rede mesmo cada um trabalhando individualmente em seus períodos com as turmas. (PIAI43).</p> <p>As facilidades são ter tempo de carga horária destinada ao planejamento e ter oferta de várias formações. (PIAI19)</p> <p>A facilidade é ter uma equipe diretiva parceira e a garantia legal da minha hora atividade e planejamento. (PIAI13)</p> <p>O planejamento é coletivo e tem dia específico para todos sentarem com seus paralelos e discutirem sobre as turmas. [...] (PIAI43)</p> <p>Tenho um dia de planejamento e pesquisa atividades em livros didáticos e internet. (PIAI24)</p> <p>Utilizo meus períodos de planejamento (hora atividade na escola) e em casa semanalmente através de elaboração de sequencias de atividades a partir de um tema ou literatura infantil, sequências didáticas e projetos interdisciplinares. (PIAI47)</p>

[...] **O tempo para planejamento e estudos é previsto em carga horária (o que é excelente).** (PIAI12)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).

Quadro 23 - Professor iniciante nos AIEF: formação continuada	
Material da pesquisa	Revisão de Literatura
<p>Talvez, mais formações para os professores iniciantes. (PIAI25)</p> <p>Acredito que possam ter mais diálogo sobre a atuação, pois as vezes tu precisas desse suporte, porque mesmo tu tentando ser correto diariamente, acho que esse suporte seria interessante, pra ti não ficar adivinhando ou pensando se está no caminho correto ou errado. (PIAI18)</p> <p>Isso me preocupa muito. Saber se estou no caminho certo. Às vezes sinto muita falta da graduação. Ter alguém para trocar ideias e dividir angústias. Na escola sinto falta desses momentos. (PIAI1)</p> <p>[...] acredito que deveria ter mais trocas e auxílio de um professor mais experiente. Busco aprender com meus colegas de profissão todos os dias. (PIAI41)</p> <p>[...] Uma coisa bem diferente da educação infantil é que a docência nos anos iniciais é muito "solitária", porque a turma é só tua, tu tens que fazer reuniões sozinha, falar com os pais sozinha, dar conta das coisas sozinha. (PIAI24)</p> <p>Reuniões de trocas de experiência entre os docentes que ingressam no município com professores mais antigos. Cursos de formação. Ter um professor mentor que auxilie nas questões pedagógicas e de resolução de conflitos. (PIAI41)</p> <p>Sinto falta de conversas periódicas com os professores, diálogo, cuidado, acolhida e escuta. (PIAI6)</p> <p>Mas para constituir-se docente somente com a experiência do dia a dia. Por isso acredito que deveria ter mais trocas e auxílio de um professor mais experiente. [...]. (PIAI41)</p> <p>Poderíamos ter mais formações específicas e conversas sobre os pontos que fragilizam a prática, no intuito de não apenas afirmá-la, mas sim para buscarmos formas de melhorar esses aspectos. Cursos e extensões que disponibilizassem vivências diferentes para cada realidade escolar. A presença de professores universitários e pesquisadores dentro da escola para auxiliar a pensar essas dificuldades afim</p>	<p>Necessidade de políticas e programas específicos para este segmento de professores. (FERREIRA e REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; GARCIA, 2010, 2011).</p> <p>Formação continuada (IMBERNÓN, 2009)</p> <p>Formação continuada dentro das escolas (NÓVOA 2010; 2011; 2016)</p> <p>Coformação e ética da partilha (BAHIA, 2017);</p> <p>Experiência coformativa (BAHIA e FABRIS, 2019);</p>

<p>de um criar oportunidades de trabalho mais assertivas também pode ser potente. (PIAI43)</p> <p>Precisamos de formação continuada para professores com acompanhamento da SMED. (PIAI47)</p> <p>Acredito que o mais importante para constituição do professor é que ele tenha a oportunidade de avaliar e repensar sua prática pedagógica junto com pessoas mais experientes que auxiliem nesse processo. Provavelmente na escola quem deve desenvolver essa tarefa é o coordenador pedagógico, no entanto as vezes esse profissional exerce apenas o papel de fiscalizador do trabalho, o que dificulta para que o professor tenha abertura para expor dúvidas e dificuldades em seu dia a dia. (PIAI1)</p> <p>Um acompanhamento mais assíduo... de acolhimento e orientação. (PIAI16)</p> <p>Acredito que possam ter mais diálogo sobre a atuação, pois as vezes tu precisas desse suporte, porque mesmo tu tentando ser correto diariamente, acho que esse suporte seria interessante, pra ti não ficar adivinhando ou pesando se está no caminho correto ou errado. (PIAI18)</p>	
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo em articulação como a revisão de literatura. (2018 e 2019, grifos meus).</p>	

Quadro 26 - Ser/estar professor iniciante nos AIEF: aprendizagem ao longo da vida	
Material de pesquisa	Revisão de literatura
<p>Ser/estar professor é muito mais do que achamos que é quando ainda não somos. Hoje sei que mesmo que me contassem eu não acreditaria porque a cada dia coisinhas inacreditáveis acontecem. A gente aprende a ser professor sendo, encarando, ouvindo, vivendo, fazendo escolhas, renunciando, mas principalmente enfrentando: seja o medo, o preconceito, o comodismo, o mau tempo, as faltas de educação em ambos sentidos, falta de infraestrutura, de políticas públicas, de apoio e de valorização. [...]. (PIAI43)</p> <p>Apreendi sobre persistência, estudo, observação, refazer o planejamento, pesquisar... (PIAI16).</p> <p>Cada dia aprendo mais, tanto com alunos quanto colegas de profissão, através de experiências, conversas. (PIAI18).</p> <p>Apreendi muito sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades. E ainda como se adaptar às condições que constantemente vão se alterando. (PIAI15)</p>	<p>Aprender a ensinar (GARCÍA, 1999).</p> <p>Aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. (NONO; MIZUKAMI, 2006).</p> <p>Não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente. (CALDEIRA 1995).</p>

Faço cursos, leio, pesquiso e estou sempre me atualizando (PIAI33)

É muito difícil no dia a dia ser o professor ideal, **não sei se um dia conseguirei ser esse profissional, mas acredito que o importante é nunca perder essa essência de professor iniciante, que está sempre disposto a melhorar e aprender.** (PIAI1)

[...] **Procuro continuar me qualificando seja em cursos formais, seja como autodidata.** Além disso, dentro das possibilidades, **procuro olhar para cada aluno como um ser único de características e personalidade ímpares, com suas emoções, história, desejos, entre outros, que estão para muito além dos muros da escola.** (PIAI15)

Em um período tão curto, posso dizer que amadureci muito enquanto profissional. **As aprendizagens diárias me fortalecem e me fazem ter uma postura profissional adequada para as diversas situações que ocorrem.** (PIAI25)

[...] **eis a magia do ensinar: dar-se conta que é um eterno aprender!** (PIAI12)

Tenho participado de formações para me qualificar. Cursei duas especializações em universidades federais. No entanto, não foram todas as disciplinas que trouxeram contribuições para a minha atuação profissional. **Busco aprender sobre assuntos que não estão totalmente relacionados à docência, pois considero importante ter um repertório amplo.** (PIAI19)

Aprendo todos os dias com meus alunos e com a equipe. Com humildade e persistência nunca desistir. (PIAI29).

Acho fundamental a reflexão da prática e a formação continuada. Estou realizando uma pós, específica para a sala de aula, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. [...] **fui em busca de uma pós lato senso, onde ela me dará embasamento teórico de conteúdos que as crianças irão aprender no ano letivo.** Quando terminar essa pós, farei outra na área de História. (PIAI16)

A busca constante pelo aprimoramento dos saberes e das formas de construção dele para melhor ‘atingir’ e impactar a aprendizagem é crucial. Não podemos instigar a aprender se não estivermos aprendendo e engajados nisso também como seres incompletos que somos. A posição de professora ensinante não pode paralisar o professor aprendente, pois é esse que move

os saberes e faz as coisas circularem. Procuo sempre enfatizar isso nas minhas aulas. **Conto para os meus alunos que também sou aluna. Que ensino algo para eles hoje, porque ontem eu aprendi sobre isso e que não me canso de buscar conhecer e construir novas aprendizagens.** Na relação que busco criar com eles fica explícita que a minha vontade é de que me superem e me superem. **Quero que me surpreendam msurpreenderam, que me façam pensar, que me desacomodem.** Eles sabem disso e topam os meus desafios. Nas minhas relações escolares busco e **primo por isso, pelas trocas efetivas de estímulos que nos levem juntos adiante.** (PIAI43)

Diante de todas estas características, **eu procuro estar em constante formação, estar atenta às discussões e reflexões em relação a alfabetização, tanto na formação acadêmica quanto nos espaços não formais, me atualizar com os documentos específicos referentes ao meu trabalho, desenvolver metodologias diferenciadas para qualificar o trabalho que desenvolvo enquanto professora alfabetizadora [...].** (PIAI47)

[...] **no entanto percebo que o professor se profissionaliza muito na prática pedagógica, pois eu me dou conta do que já fiz, daquilo que não deu certo, do que posso continuar a fazer, é um aprendizado constante.** (PIAI24)

Afinal "**quem aprende, aprende por amor a algo ou alguém**") e ser eternamente inquieto (pesquisar, aprender, buscar sempre mais, achar novos caminhos sempre... jamais achar que sabe tudo, jamais achar que algo só pode ser feito de um jeito). [...]. (PIAI33).

Aprendi sobre resolução de conflitos, aprendizagem de conteúdos para ensinar os alunos, domínio de classe, ouvir o aluno. (PIAI41).

[...] **Vivi situações inesquecíveis no início da docência e fui me modificando a partir delas. [...]. Cresci e amadureci a partir da realidade que vivi.** Visitei casas, conheci famílias, briguei com pais, com autoridades, com supervisores... sei que mudei algumas vidas assim como fui mudada por diversas situações e alunos que cruzaram o meu caminho. (PIAI43)

Estou no fim de meu estágio probatório na outra rede. **Já aprendi na prática sobre a importância de um bom planejamento, de manter a organização na sala de aula, de ter vários recursos, de como mediar conflitos com as famílias.** (PIAI1)

A cada ano eu percebo que vou aprimorando mais a minha prática, tem coisas que eu continuo fazendo como também aquelas que eu repenso e vou aprimorando, é uma transformação diária e um aprendizado constante. (PIAI24)

Aprendo sobre dinamicidade, amadurecimento, pesquisa, estudo, reinventar-me. (PIAI6).

Entendo que precisaria de mais aprendizagem em relação ao exercício da docência e mais experiência e segurança para planejar e conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Mais entendimento sobre a complexidade de nosso trabalho, bem como do quanto trabalhar em 2 cargos (50 h semanais) nos priva de muitas experiências. (PIAI19).

Neste tempo pude aperfeiçoar minhas aprendizagens em relação à alfabetização. (PIAI47)

Cada dia aprendo mais e vejo que tenho um universo ainda por pesquisar e fazer. (PIAI33)

O mais importante [que aprendi] foi a uma perspectiva crítica em relação ao ensino e do compromisso social do professor. (PIAI15)

Apesar de muitas vezes, na Universidade pensarmos que era mais fácil, de que íamos chegar na escola e íamos conseguir mudar tudo e todos. Mas, não é bem assim, não vamos salvar o mundo, precisamos lembrar sempre que cada aluno aprenderá no seu tempo, mas que o professor deve planejar conforme a necessidade dos alunos, sempre se preocupando com a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o professor deve trabalhar, "arregaçar as mangas e trabalhar" (as vezes, isso não acontece no serviço público). (PIAI16)

Principalmente sobre a ideia de que não se é pedagoga, mas torna-se pedagoga. Percebo que tenho me modificado muito. Minha forma de pensar e agir. Trabalhar em duas redes de ensino às vezes é confuso. Tem avanços e retrocessos nas duas. Então nesse momento é importante lembrar dos ensinamentos da pedagogia e lembrar que o principal é o compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação pública de qualidade. (PIAI1)

Consigo perceber o desenvolvimento dos alunos e intervir de forma qualificada em muitas situações, compreender a infância e respeitá-la, observar o alargamento das funções da escola e saber me posicionar em relação a isso etc. (PIAI19)

Aprendi muito sobre a dinâmica da escola e do trabalho. Sobre o tempo dos alunos. Sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades. E ainda como se adaptar as condições que constantemente vão se alterando. (PIAI15)

Aprendi sobre persistência, estudo, observação, refazer o planejamento, pesquisar... (PIAI16)

Mas para constituir-se docente somente com a experiência do dia a dia. [...]. (PIAI41)

[...] Ali aprendi "que eu tinha que aprender" eu tinha que olhar além. Ele sabia fazer, mas do jeito dele. Eu sabia corrigir explicar, mas do meu jeito. Nesse dia despertei para os diferentes "modos de" que eu ouvia falar quando estudava. Nesse dia comprei briga para defender a liberdade de expressão dos meus alunos. Nesse dia constitui parte importantíssima do meu "eu professora" porque ali, eu aprendi na prática que a gente nunca para de aprender, independente da nossa posição ou grau de instrução. Ali eu entendi que eu sempre preciso estar atenta, disposta e inquieta pelo saber pelo conhecer, pelo ampliar pelo aprender. (PIAI43)

Cada dia aprendo mais tanto com alunos quanto colegas de profissão, através de experiências, conversas. (PIAI18)

[...], contudo não sabemos tudo sendo assim a cada dia busco saber mais e estou em constante aprendizado através dos cursos de formação e contribuições entre os colegas. (PIAI22)

Em um período tão curto, posso dizer que amadureci muito enquanto profissional. As aprendizagens diárias me fortalecem e me fazem ter uma postura profissional adequada para as diversas situações que ocorrem. (PIAI25)

Aprendo todos os dias com meus alunos e com a equipe. Com humildade e persistência nunca desistir. (PIAI29)

Aprendo sobre resolução de conflitos, aprendizagem de conteúdos para ensinar os alunos, domínio de classe, ouvir o aluno. (PIAI41)

Aprendi que é possível trabalhar com excelência em uma escola enorme como a minha mesmo em uma comunidade com vulnerabilidade social. Isso é possível pela liderança e pelas parcerias que temos enquanto grupo de professores. (PIAI13)

<p>Apreendi sobre dinamicidade, amadurecimento, pesquisa, estudo, reinventar-me. (PIAI6)</p> <p>Apreendi mais sobre aprendizagem em relação ao exercício da docência e mais experiência e segurança para planejar e conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. (PIAI19)</p>	
<p>Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).</p>	

Quadro 27 - Professor iniciante nos AIEF: o planejamento diversificado a partir de necessidades, vivências, interesses, adaptações...
Material de pesquisa
<p>Por perceber que algumas práticas dão mais certo do que outras. Cada grupo de alunos é diferente, então de acordo com os conteúdos escolares, necessidades das crianças e ampliação de meus repertórios vou fazendo meu planejamento. (PIAI24)</p> <p>Busco selecionar conteúdos relevantes e reflito sobre as necessidades dos alunos. A partir do desenvolvimento da turma, verifico o grau de dificuldade e significo que as propostas poderão ter. Gosto de planejar atividades que sejam interessantes, mas que não necessitem de muitos recursos porque não há muitos materiais na escola de Ensino Fundamental e, nem sempre, os responsáveis pelos alunos colaboram. (PIAI19).</p> <p>Avalio os alunos para verificar seus níveis de aprendizagens ou as lacunas e a partir dessa análise, preparo as aulas, normalmente tenho de 3 a 4 tipos diferentes de planejamentos para a mesma sala. (PIAI22).</p> <p>Procuo utilizar várias metodologias, pois um aluno aprende de um jeito, o outro aprenderá de outra forma. Procuo sempre mesclar minhas metodologias pedagógicas. (PIAI16)</p> <p>Mas, não é bem assim, não vamos salvar o mundo, precisamos lembrar sempre que cada aluno aprenderá no seu tempo, mas que o professor deve planejar conforme a necessidade dos alunos, sempre se preocupando com a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o professor deve trabalhar, "arregaçar as mangas e trabalhar" (às vezes, isso não acontece no serviço público). (PIAI16).</p> <p>Também é desafiador ter alunos entrando ao longo do ano na Escola, muitos com muita defasagem na aprendizagem. Mal sabem ler. Isso é preocupante [...]. É necessário se virar como é possível. Pedir ajuda de alunos que terminam rápido. Ter atividades diferentes para cada nível de aprendizagem. (PIAI1).</p> <p>Minha turma é quase multisseriada, é um desafio constante, ao mesmo tempo tenho alguns silábicos e outro alfabetizados, um aluno chegou na escola há duas semanas atrás, sem reconhecer todas as letras do alfabeto. A realidade que a Universidade nos apresenta é bem diferente da realidade de uma escola. Estou sempre me questionando, planejando, replanejando [...]. (PIAI16).</p> <p>Minha primeira turma de alfabetização. Tenho 25 alunos. Está sendo desafiador, pois eles estão em diferentes níveis da escrita, tenho uma aluna com síndrome de Down. [...]. Os desafios são planejamento para a aluna de inclusão, oferecer atividades mais lúdicas, oferecer atividades diferenciadas e atenção individual para os alunos que ainda não estão alfabetizados. (PIAI24).</p> <p>Preparo minhas aulas baseando-me no decorrer dos fatos, aprendizagens realizadas e necessidades a serem trabalhadas. (PIAI12).</p>

A escolha do assunto e práticas, **sempre depende do interesse e de achar um melhor jeito para ensinar os alunos**. As vezes a gente faz um belo planejamento, chega na escola com ele e **surge um interesse completamente diferente**. Daí a gente, humildemente o "guarda na caixinha" e tira da cartola um belo, alegre e mágico coelho...explora isso. **O caminho muda porque a gente enxerga possibilidades, inclusive nas adversidades. E há beleza nesta exploração, neste "desbravar novos caminhos", há beleza em não ter certeza absoluta no que vai acontecer.** (PIAI33)

Preparo as aulas **estudando, procurando materiais e novas formas de ensino e de vivências.** (PIAI2)

Creio que não apenas no início, mas sempre devemos **nos organizar sempre, bem como planejar as aulas, porém tendo em mente que imprevistos acontecem e situações relevantes para as crianças perpassam os nossos planos de aula... carta na manga a todo momento... criatividade é jogo de cintura para situações inesperadas... Estar antenado com as notícias e eventos principalmente da comunidade em que a escola está.** (PIAI44)

[...] Ao planejar uma aula **invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interessa pelo que preciso lhes ensinar. Não tem o que eu não faça.** Nada é definitivo ou imutável no meu planejamento e tampouco na minha atuação. **Eu tento conhecer a turma e para as necessidades deles eu vou mudando o meu trabalho,** sempre de forma livre, sem amarras e com "Q" de imprevisibilidade e permita questionamentos, feedbacks e diálogos que me impulsiona a fazer diferente a minha prática. (PIAI43)

Busco **analisar o que pode propiciar aprendizagens aos alunos em consonância com os objetivos definidos para o ano.** Além disso, faz-se **necessário adaptar as atividades para que alguns alunos consigam realizá-las.** Gosto de ter um bom relacionamento com as turmas. (PIAI19)

Preparo minhas aulas **pela experiência,** pois esta me **mostrou o que funciona ou não enquanto metodologias e práticas.** (PIAI13)

[...] neste primeiro mês eu estava recém iniciando o **processo de compreender como eles [alunos] funcionavam,** como poderia me comunicar com eles efetivamente. O planejamento era muito mais trabalhoso, **pois não tinha ideia de como os alunos receberiam e responderiam às minhas aulas.** Em relação ao tempo também havia um desajuste, **pois não tinha noção do ritmo dos estudantes, de quanto tempo cada atividade normalmente tomaria.** (PIAI15)

Como professora de terceiro ano enfrento dificuldades **em encontrar variáveis metodologias que abrange a turma no geral, por termos vários níveis em uma só turma exige mais pesquisa e disposição para efetuar um planejamento que consiga atingir os objetivos em todos os educandos.** No relacionamento encontro facilidades em criar vínculos pois os educandos são carentes de atenção e afeto e **quando recebem da professora são abertos a novas experiências e com isso torna mais significativa a aprendizagem.** (PIAI29)

[...] muita coisa não sai como o planejado e temos que improvisar, ir por outro caminho; **planejamento flexível,** pois coisas extraordinárias acontecem quando a gente menos espera; afetividade; empatia; formação continuada. (PIAI24)

Observo os níveis em sala e realizo atividades buscando metodologias que possam passar os conteúdos de maneira eficaz, planejo na escola e também em casa. Utilizo computador, internet e principalmente impressora. (PIAI29)

[...] Já aprendi na prática sobre a **importância de um bom planejamento, de manter a organização na sala de aula, de ter vários recursos,** de como mediar conflitos com as famílias. (PIAI1)

Planejo e pesquisa em diversas áreas, inclusive sobre os temas transversais. (PIAI15)

Preparo as aulas planejando, **observando os alunos e pesquisando. (PIAI16)**

Uso tanto minha hora atividade quanto outros momentos, **pra pesquisas e planejamento das aulas, invisto em materiais escolares como suporte pra mim e como também alunos, converso bastante sobre a importância desse material** e acredito que estou atingindo meus objetivos nessa conscientização, nesse momento. (PIAI18)

[...] **Alguns alunos demoram muito para copiar e para não ser sempre em folha, o livro didático tem sido um bom recurso. Gosto de usar alguns jogos e brincadeiras para introduzir o assunto. Também passo vídeos para auxiliar na explicação.** Como só consigo utilizar a sala de informática de 15 em 15 dias, esse é um recurso limitado. (PIAI1)

Planejo através do plano de estudos, buscando materiais na internet e livros. Sempre troco informações com colegas da escola que atendem o mesmo nível para tentar equipará-los (podendo assim aprová-los para o quinto ano com bagagens similares). **Planejo minhas aulas no Word (drive do celular). Sempre fotografo e registro em um diário de classe também virtual. (PIAI13)**

Planejando-as [aulas], **estudando e pesquisando. (PIAI6)**

[...] Além disso, dentro das possibilidades, **procuro olhar para cada aluno como um ser único de características e personalidade ímpares, com suas emoções, história, desejos, entre outros, que estão para muito além dos muros da escola. (PIAI15)**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).

Quadro 32 - Professor iniciante nos AIEF: modos de ser docente (responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica, características da docência virtuosa...)

Material de pesquisa

Quanto aos alunos iniciar um ano letivo no primeiro ano sempre nos deixa inquieta e com muitas expectativas, receber as crianças, desafiá-los e auxiliar na adaptação deste espaço novo nos exige muita atenção e planejamento, principalmente para que o início do processo de alfabetização tenha êxito e sem ruptura entre o que vivenciaram na Educação Infantil. A maioria dos alunos do 1º ano na minha escola frequentaram a Educação Infantil na escola desde os 4º anos. (PIAI47)

Uma coisa bem diferente da educação infantil é que a docência nos anos iniciais é muito "solitária", porque a turma é só tua, tu tens que fazer reuniões sozinha, falar com os pais sozinha, dar conta das coisas sozinha, claro que tem a equipe de professores, R2, supervisores, diretor, **mas a responsabilidade pela aprendizagem daqueles sujeitos é tua 80% do tempo e na educação infantil integral, na qual eu sempre trabalhei tu divide essa responsabilidade. Isso foi um ponto que eu tive que superar, e é só na prática e na vivência que tu vais aprendendo a confiar mais em ti.** Eu tinha muita preocupação de não ser uma boa professora e não preparar eles para os anos finais, uma vez que o 5º ano é o último ano dos anos iniciais. Pra mim parecia que a responsabilidade era maior. Eu tive que estudar muito, estudar os conteúdos, a didática, me organizar segundo a grade curricular do 5º ano, elaborar provas. Ao final eu fiquei bem feliz com essa experiência e acredito que serviu muito para meu amadurecimento como professora iniciante, penso que dei conta dos conteúdos e que fiz um bom trabalho com aquele grupo de alunos. No final do ano eu consegui uma transferência e no momento atuo como professora

alfabetizadora, na escola em que fui Pibid, então me senti mais segura no primeiro momento [...]. (PIAI24)

Por fim, considero que o maior aprendizado é que enquanto as crianças chegam na escola, frequentam as mesmas, sou responsável por contribuir com o seu desenvolvimento, independentemente de como elas chegam ou ainda, de como elas são. (PIAI12)

[...] A gente aprende a ser professor sendo, encarando, ouvindo, vivendo, fazendo escolhas, renunciando, mas principalmente enfrentando: seja o medo, o preconceito, o comodismo, o mau tempo, as faltas de educação em ambos sentidos, falta de infraestrutura, de políticas públicas, de apoio e de valorização. A gente aprende a ser professora assim, não (só) por amor a um ofício, mas pela crença de que seu ofício vai gerar frutos que um dia retornarão para todos. E é uma vida melhor para todos que me move a encarar, a me encantar e em seguir teimando nas minhas tantas formas de ser professora. (PIAI43)

Ao assumir um concurso e reger uma turma de anos iniciais a insegurança tomou conta de minha vida para além das minhas 50 horas de trabalho semanais. Enlouqueci retomando cadernos da faculdade, livros, trabalhos antigos. Onde estava o que de fato eu tinha que fazer? Por onde começar? Como sair de uma pergunta indiscreta? O que fazer quando o aluno me diz que não entendeu? Como ensinar um aluno a ler? um a montar um projeto científico? um a se relacionar sem bater? um com deficiência auditiva? e outros 22 ao mesmo tempo? Os "perrengues" rotineiros sugam a gente "professor nem é gente, é anjo" como existe o meme nas redes sociais. O trabalho exaustivo, demanda tempo, empenho e estudo contínuo para além da sala, para muito além. Vivi situações inesquecíveis no início da docência e fui me modificando a partir delas. [...] Ouvi coisas que não queria, absorvi outras coisas muito piores, adoeci por não saber lidar com a dor dos alunos. Fiz intervenções que ao meu ver não cabiam a mim, mas era eu ou nada. Cresci e amadureci a partir da realidade que vivi. Visitei casas, conheci famílias, briguei com pais, com autoridades, com supervisores... sei que mudei algumas vidas assim como fui mudada por diversas situações e alunos que cruzaram o meu caminho. (PIAI43)

Considero muito importante buscar compreender aquele aluno, estudar a turma, assim como a família, a todo momento e situações, onde eu possa construir um elo de confiança e tentar entender algumas situações que às vezes o aluno apresenta. Acredito que amor, carinho, vontade, paciência, já é um bom começo, para o rendimento escolar de ambos. (PIAI18)

A relação com os alunos foi boa, embora não estavam acostumados com meu jeito "exigente" de ser professora. Alguns até expressaram verbalmente essa fala, "você é muito exigente profe". (PIAI1)

Um professor precisa fundamentalmente de uma tríade: visão (conseguir ver a diferença no desenvolvimento de cada aluno e achar o melhor caminho para cada um... porque a aprendizagem é algo individual, mesmo estando no coletivo), amor compassivo (ter o coração sempre aberto para reconhecer e receber gestos de afeto, também de oferecer afeto, porque muitas vezes as crianças vivenciam o amor e o respeito dentro da sala de aula. Afinal "quem aprende, aprende por amor a algo ou alguém") e ser eternamente inquieto (pesquisar, aprender, buscar sempre mais, achar novos caminhos sempre... jamais achar que sabe tudo, jamais achar que algo só pode ser feito de um jeito). Sou professora faz 3 anos apenas, minha primeira formação foi em outra área onde atuei por mais de 10 anos, algo que também moveu meu coração... mas optei por ser professora e isso faz meu coração vibrar, me divirto e sou feliz sendo professora, adoro meus alunos, adoro dar aula, adoro ensinar e aprender com eles. (PIAI33).

O professor para trabalhar com os anos iniciais deve ter autonomia, ser inovador, criativo, ter liderança de turma, empatia. Mas para constituir-se docente somente com a experiência do dia a dia. [...] Pesquisa, busco materiais diferenciados, converso muito com os alunos. (PIAI41)

Acredito que o professor dos anos iniciais **precisa primeiramente de conhecimentos específicos da faixa etária a qual trabalha, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. Ser professor alfabetizador demanda responsabilidade com o processo, vontade e criatividade, metodologia diferenciada para trabalhar com a diversidade e os tempos diferentes de cada criança, empatia para entender o outro, cumplicidade e disponibilidade, busca constante para o aperfeiçoamento. [...] buscar qualificar o trabalho que desenvolvo enquanto professora alfabetizadora, colaborar com a escola e minhas colegas; e por fim buscar a cumplicidade das famílias dos meus alunos.** (PIAI47)

Para ser um bom professor é preciso: planejamento, motivação e vontade para pesquisar os conteúdos tendo em vista diferentes práticas e abordagens pedagógicas; postura profissional; olhar e escuta sensível e atenta para o que as crianças estão trazendo; boa comunicação com os colegas para possíveis parcerias; bom senso; criatividade; paciência; calma, pois muita coisa não sai como o planejado e temos que improvisar, ir por outro caminho; planejamento flexível, pois coisas extraordinárias acontecem quando a gente menos espera; afetividade; empatia; formação continuada. (PIAI24)

O mais importante é, além do desejo e vocação, uma formação consistente. [...] As características principais são **liderança, carisma, organização e criatividade. Liderança para conduzir a turma, carisma para cativar os estudantes/famílias, organização para o cumprimento de seus deveres e criatividade para planejar aulas instigantes ou também improvisar quando necessário. Como são valores que eu prezo em minha vida, me empenho em aplicá-los em meu cotidiano.** (PIAI13)

Conhecimento sobre o conteúdo, uma didática que se adapte às particularidades dos variados alunos, escuta qualificada das demandas dos estudantes, capacidade de se adaptar às situações, flexibilidade nas relações com os colegas e equipe diretiva, bom humor e amorosidade. Algumas dessas características acredito que são mais difíceis de desenvolver e estão mais relacionadas a como o docente se constituiu como pessoa. [...] procuro olhar para cada aluno como um ser único de características e personalidade ímpares, com suas emoções, história, desejos, entre outros, que estão para muito além dos muros da escola. (PIAI15)

Ser observador, dinâmico, sensibilidade, empatia, estudioso, alguém que busca por aprendizado. Sempre alegre, organizado e principalmente ser feliz com a profissão. Gostar do que faz. (PIAI6)

Acredito que para ser professor é necessário acreditar que a mudança é possível, ser perseverante, ser comprometido, ético, inovador, flexível e ao mesmo tempo não perder o foco na aprendizagem dos alunos como prioridade, buscar atualização constante. Tenho me empenhado para tentar ser essa professora buscando formação continuada, buscando atividades diversificadas para que os alunos aprendam, refletindo sobre minha prática e tentando mudar o que não está bom. (PIAI1)

Considero que afetividade, conhecimento e empatia são fundamentais, além do desejo de seguir estudando. Eu busco formações de acordo com meus interesses e/ou necessidades dos estudantes que atendo. Também invisto no meu desenvolvimento como ser humano, através de terapia, lazer e espiritualidade. (PIAI12)

Acho que um bom professor sempre busca por diversos recursos para poder proporcionar aos alunos uma aprendizagem de qualidade, para ajudá-los a compreender o conteúdo ensinado. Cada criança tem seu tempo, seu ritmo e penso ser de grande importância respeitar a particularidade de cada um. Como professora, sempre busco ouvir meus alunos, dar atenção aos interesses deles e estudar, pesquisar novas formas de ensiná-los. (PIAI25)

Um professor de anos iniciais precisa saber que terá de improvisar quase que diariamente e que isso demanda estar preparado, munido de conhecimento e planejamento, autocontrole, jogo de

cintura e bom humor para reverter situações adversas, são fundamentais na minha concepção a escuta atenta e o posicionamento do lugar de cada um dentro da sala de aula gera confiança necessária entre professor e aluno. O diálogo constrói as pontes e as brechas para boa relação que repercute no andamento das aulas. (PIAI43)

Considero indispensável ter conhecimentos. A docência exige empenho, criatividade e flexibilidade. (PIAI19)

Porque acredito que de alguma forma posso contribuir para o crescimento daquela criança, as escolhas da prática sempre muda de acordo com cada turma, mas com amor, paciência, buscar o conhecimento a partir da ficha cadastral do aluno, e no dia a dia, assim como dialogar com colegas que aquele aluno passou anteriormente, faz muita diferença. (PIAI18)

Os alunos buscam orientações das mais diversas então procuro atender as expectativas deles sempre. As práticas pedagógicas que utilizo levo em consideração os interesses da turma, fazendo com que os alunos reflitam e não recebam respostas prontas. (PIAI41)

A qualidade do meu trabalho faz com que escolha alguns modos de ser professor. A escolha das minhas práticas pedagógicas depende da concepção e o que acredito ser educação e principalmente nos resultados que consigo alcançar diante das diferenças de cada aluno. Na alfabetização, atuando com um 1º ano acredito que devemos ter a clareza dos nossos objetivos e principalmente nos direitos destas crianças que estão inseridas neste processo. Alfabetizar e letrar vai além de decodificar, exige um trabalho de contextualização dentro do processo, as crianças terem a oportunidade de experimentar e vivenciar diferentes formas de aprender. Isto define as minhas escolhas! (PIAI47)

De um modo geral, também acredito que o meu modo de ser professor está muito ligado à forma como me constitui como pessoa. Acredito que a melhor forma de alcançar e tocar outras pessoas, independentemente da idade é através do bom humor, da amorosidade, da empatia. Em relação às práticas pedagógicas, como sou um professor em início de carreira, ainda tem sido uma sucessão de tentativas e erros. Tudo que resulta em um maior envolvimento dos alunos, em uma maior apreensão dos conhecimentos e aparente desenvolvimento de consciência, acabo por incorporar em minhas práticas. (PIAI15)

Posicionamentos firmes tanto políticos, éticos e profissionais, mas nunca deixar de conhecer ou reconhecer outras práticas... (PIAI44)

Acredito que o que determina a escolha de alguns modos de ser professor é a demanda de cada turma. Tenho turmas que precisam de um trabalho mais dinâmico para que os alunos se interessem e acompanhem, tenho turmas que precisam de um trabalho com mais intervenção, precisam de mais atenção para obter bons resultados, não conseguem se organizar bem com mais agitação e movimento. Então, de modo geral é o perfil e necessidade dos alunos que influencia nas escolhas pedagógicas que faço. (PIAI1)

Através da minha formação, busco compreender a necessidade dos estudantes e os objetivos que precisamos alcançar, permeando conhecimento científico, protocolo, normativas e leis com o que eu acredito ser princípios básicos para o desenvolvimento dos alunos... ou seja, está tudo conectado quem eu sou e acredito com o que faço em meu trabalho... isto é fruto dos meus estudos e escolhas que fiz e ainda faço. Não costumo trabalhar com algo que eu não tenha conhecimento, esta é a minha premissa. (PIAI12)

Eu costumo utilizar dos conhecimentos que construí na minha formação, que acho relevantes ou recursos diferentes, porém não excluo das minhas práticas os métodos tradicionais, acho que alguns deles são muito válidos, e trazem efeitos positivos na aprendizagem do aluno. Acredito que tem que saber dosar. (PIAI25)

[...], **percebo como maiores desafios a construção do conhecimento para atuação e demanda, o despertar dos estudantes para a humanidade e o vínculo com a aprendizagem.** (PIAI12)

Posso dizer que a ecleticidade dos meus “modos” de ser professora permite com que eu não me defina e nem feche portas para as para quaisquer formas de trabalhar na sala de aula. Essencial na liberdade de escolher e conseguir conciliar distintos estilos de atuação, bem como, distintas práticas, me permite estar em movimento em busca de maneiras diferentes de viver o meu ser/estar professora. Ao planejar uma aula invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interessa pelo que preciso lhes ensinar. Não tem o que eu não faça. Nada é definitivo ou imutável no meu planejamento e tampouco na minha atuação. Eu tento conhecer a turma e para as necessidades deles eu vou mudando o meu trabalho, sempre de forma livre, sem amarras e com um “Q” de imprevisibilidade e permita questionamentos, feedbacks e diálogos que me impulsiona a fazer diferente a minha prática. (PIAI43)

Busco analisar o que pode **propiciar aprendizagens aos alunos em consonância com os objetivos definidos para o ano. Além disso, faz-se necessário adaptar as atividades para que alguns alunos consigam realizá-las. Gosto de ter um bom relacionamento com as turmas.** (PIAI19)

O desafio de dar conta da multiplicidade de vidas e particularidades das crianças. (PIAI15)

Em alguns momentos levo outras atividades, como experiência... artes.... e a coordenação diz que **estou fazendo "demais" não precisa tanto....** preciso lutar contra as frustrações. Minha turma é quase multisseriada, é um desafio constante, ao mesmo tempo tenho alguns silábicos e outro alfabetizados. Um aluno chegou na escola a duas semanas atrás, sem reconhecer todas as letras do alfabeto. (PIAI16)

Como professora de terceiro ano enfrento dificuldades **em encontrar variáveis metodologias que abrange a turma no geral, por termos vários níveis em uma só turma exige mais pesquisa e disposição para efetuar um planejamento que consiga atingir os objetivos em todos os educandos.** No relacionamento encontro facilidades em criar vínculos pois os educandos são carentes de atenção e afeto e **quando recebem da professora são abertos a novas experiências e com isso torna mais significativa a aprendizagem.** (PIAI29)

Sou uma profissional preocupa com a aprendizagem e o desenvolvimento global de meus alunos. (PIAI44)

O professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão. (PIAI47)

Também é desafiador ter alunos entrando ao longo do ano na Escola, muitos com muita defasagem na aprendizagem. Mal sabem ler. [...] **É necessário se virar como é possível. Pedir ajuda de alunos que terminam rápido. Ter atividades diferentes para cada nível de aprendizagem.** (PIAI1)

O que enxergo de positivo é **poder aprender a lidar com essas situações que estão aí e precisam de atenção. Elas possibilitam pensar ações para além do que as crianças já vivem e impulsionam a provermos momentos e aprendizados que consigam transpor em alguma medida a dureza do que os espera fora dos muros da escola.** (PIAI43)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários para professores iniciantes que atuam nos AIEF na Rede Municipal de São Leopoldo (2018 e 2019, grifos meus).