

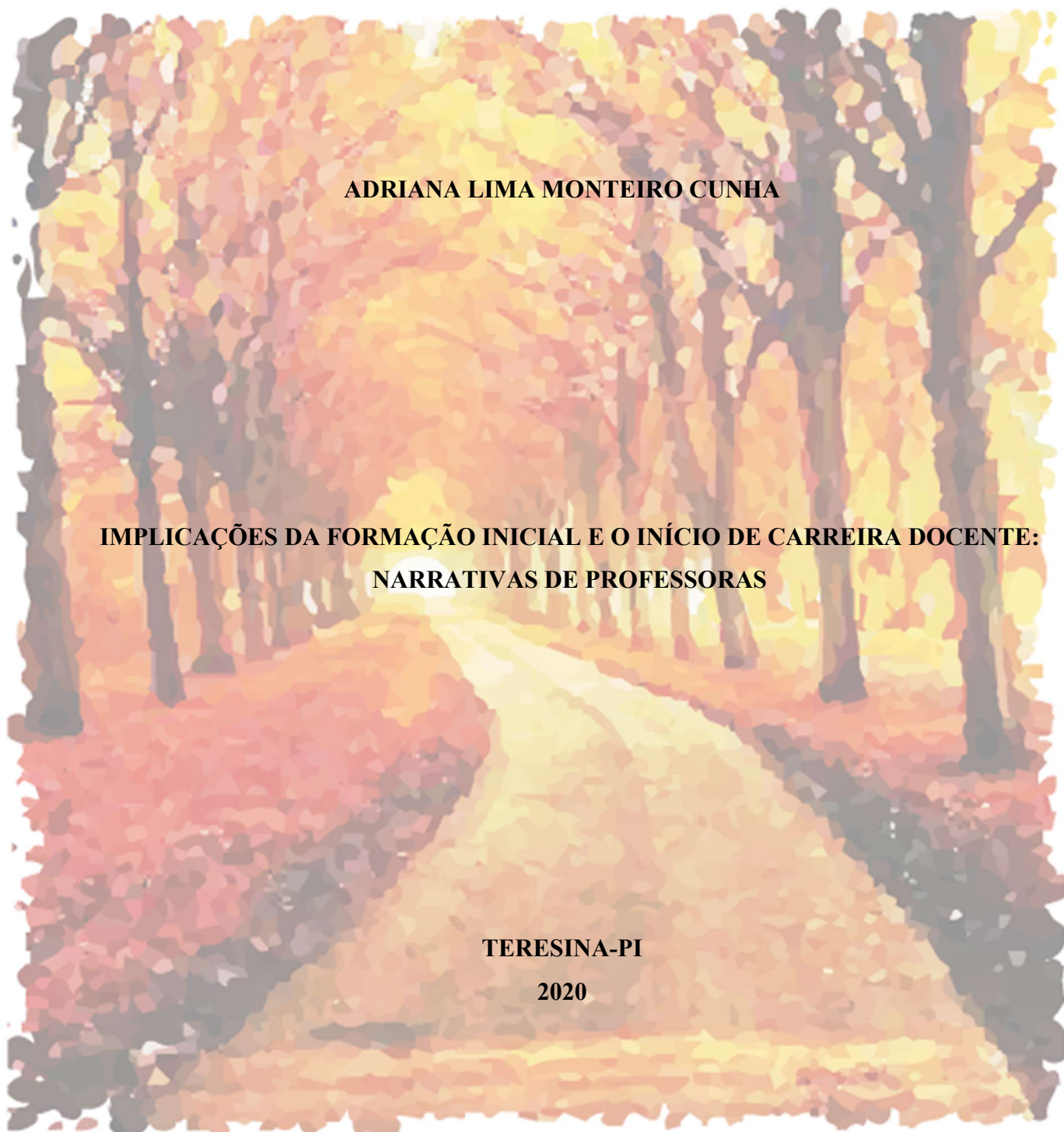
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA LIMA MONTEIRO CUNHA

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

TERESINA-PI

2020



ADRIANA LIMA MONTEIRO CUNHA

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

TERESINA-PI

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C972i Cunha, Adriana Lima Monteiro
Implicações da formação inicial e o início de carreira docente: narrativas de professoras / Adriana Lima Monteiro Cunha. – 2020.
184 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof.^a. Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

1. Implicações da Formação Inicial. 2. Percurso Formativo. 3. Início de Carreira Docente. I. Título.

CDD: 370.71

ADRIANA LIMA MONTEIRO CUNHA

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

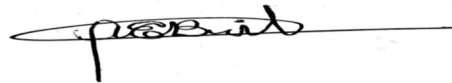
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.
Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

Aprovada em 26 de agosto de 2020.

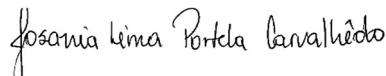
Banca Examinadora



Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (UFPI)



Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna (UFPI)



Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna (UFPI)



Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
Examinadora Externa (UESB)



Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Examinadora Externa (UFMA)

Dedico essa produção à **Maria Helena Cândido Lima** e à **Francisca Maria da Conceição Lima**, mãe e mãe-avó, que me ensinaram o mais bonito e sensível ato – o de amar. Agradeço os ensinamentos, porque antes de mergulhar no cotidiano dos espaços formativos, ensinaram-me a olhar com amorosidade, respeito, humildade, curiosidade e dignidade a vida, persistindo na luta, sem jamais desistir, e sim (re)criar possibilidades para (re)significar o mais bonito, viver.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos me emociona e me anima a concluir essa etapa. Agradeço aqueles que, de forma direta e indireta, torceram por minhas conquistas, respeitando sempre as minhas muitas ausências. Enfim, por todos(as) que contribuíram para meu aprendizado, meus especiais agradecimentos.

Agradeço a Deus, por toda sabedoria que concedeste a mim, tranquilidade e esperança que seria possível a realização deste estudo. Senhor, gratidão, pois sei que contigo sempre posso contar.

À minha mãe, Maria Helena Lima, por tornar possível a realização deste sonho, pela força, determinação e coragem em proporcionar as condições concretas em alcançar uma educação de qualidade e uma vida plena. Gratidão pelos ensinamentos e, principalmente, por existir e tornar meus dias mais felizes.

À minha mãe-avó, Francisca Maria Lima, pela amorosidade, pelo carinho, pelas palavras de ternura e afeto. Ao meu pai-avô Raimundo Cândido, que, na ausência de meu pai, tornou-se pai-avô, ensinando-me a ser forte e responsável.

Ao Laércio da Cunha Sousa, esposo amado e, carinhosamente, chamado por mim de lindinho. Nós dois vivemos muitos momentos lindos e maravilhosos durante essa caminhada, nesse tempo de convívio aprendemos muito e fortalecemos cada vez mais nossa união. Ao longo dessa jornada tivemos muitas conquistas e uma delas a oportunidade de vivenciar outros lugares como Bom Jesus – foram muitas idas e vindas que nos tornaram mais fortes. Gratidão, meu amor, por todas as suas palavras, ações, carinho e por não me deixar sozinha em nenhum momento dessa caminhada.

À minha querida irmã Raquel Lima, pelas palavras de incentivo, por acreditar que sou capaz de conseguir alcançar todos os meus objetivos de vida. À minha querida sobrinha-afilhada, Ianara Lima, pela doçura e pela beleza de dizer: “madrinha” – essa palavra toca meu coração. Gratidão por tornar a minha vida mais leve.

À minha tia Maria do Carmo Lima, pela confiança e admiração, pois sempre acreditou no meu potencial. Aos meus tios Antônio Lima, Raimundo Lima e Francisco Lima pelas palavras de otimismo e carinho.

Aos meus primos e parentes, especialmente, Michelle Lima, Caio Lima, Henrique Lima, Caren Lima, Erenilda (Nida) Lima, Dona Neide Araújo, Antônio (Moraes) Oliveira, Marcelo Silva, Enzo Lima, Henri Lima e Heitor Lima pela companhia nos raros almoços aos domingos, pelas muitas risadas e boas conversas.

À minha orientadora, professora Neide Cavalcante Guedes, pela amizade e pelo apoio ao longo da itinerância da pesquisa, pela confiança e autonomia em mim depositada e pela forma como conduziu a orientação deste trabalho.

À professora Antonia Edna Brito pela delicadeza com as palavras e, especialmente, por mostrar-se acessível no momento da qualificação e da defesa ao realizar uma leitura atenta e cuidadosa, contribuindo, ainda mais, para a produção da minha Tese.

À professora Josania Lima Portela Carvalhêdo pela tranquilidade que passou para mim no momento da qualificação, pelas valiosas contribuições na qualificação e na defesa, colaborando para a melhoria deste trabalho.

Às professoras Denise Aparecida Brito Barreto e Francisca das Chagas Silva Lima pela leitura cuidadosa e muitos encaminhamentos no texto da qualificação e pela disponibilidade em colaborar com a defesa.

Aos docentes do Centro de Ciências da Educação (CCE), pelo compromisso com minha formação acadêmica, de maneira especial: ao professor José Augusto Mendes Sobrinho, pelas ricas contribuições e pelo tratamento atencioso que sempre teve comigo e por me proporcionar enxergar e construir muitos caminhos ao longo do meu processo formativo. À professora Bárbara Maria Mendes por colaborar com meu aprendizado. À professora Antonia Edna Brito pela forma segura e compromissada de trabalhar a profissão docente foram muitos profícuos ensinamentos e aprendizados.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela dedicação e compromisso.

Agradeço as amigas que conquistei ao longo do processo de vida e de formação, tenho certeza que essas amigas levarei para vida. De maneira especial: Ana Paula Moura, Solange Silva, Conceição Barbosa, Cristiane Fronza, Luana Maria Alencar, Ana Luiza Moura, Lucélia Araújo, Maria de Nazareth Martins, Francisco Antônio Araújo, Antônia Regina Alves, Amanda Silva, Alciane Barbosa, Fabrícia Machado, Rayane Pedrosa, Sheila Carvalho, Antonia Flávia Costa e Maria do Socorro da Silva (Socorrinha) – vocês são pessoas especiais na minha vida.

A todos os membros do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). Especialmente Neide Guedes e Hilda Mara Araújo, pelo carinho e pelos diversos momentos de estudo, discussão e aprendizado, vocês contribuíram sobremaneira para o meu crescimento enquanto pesquisadora. À Kely-Anee Nascimento pela partilha de conhecimentos e pela amizade. Ao Tiago Gomes pelos diversos momentos de escuta e atenção,

sobretudo pelo apoio pedagógico na submissão do projeto de doutorado ao comitê de ética. À Marcela Fontinelle pelas orações e afeto.

Aos discentes da 9ª turma de Doutorado pela convivência, aprendizado e compartilhadas de momentos alegres e desafiantes. Kely-Anee Nascimento, Lya Raquel dos Santos, Ágata Laisa Cavalcanti, Diane Feitosa, Márcia Cristiane Ataíde, Vicelma Sousa, Lourdes Angelica Cermeno, Lúcia Maria Nunes, Anneth da Silva, José Júnior, Alci Ribeiro.

Às professoras-interlocutoras desse estudo pela disponibilidade de participar desta pesquisa e pelos diversos momentos de aprendizados.

À Universidade Federal do Piauí por viabilizar a minha liberação para prosseguimento do doutorado.

Aos professores colegas do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE/UFPI pela acolhida e pelo aprendizado propiciado nesse processo de afastamento parcial.

À CAPES, pelo apoio financeiro, o que tornou viável a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial às Técnicas em Assuntos Educacionais.

Aos amigos e funcionários da UFPI-CCE, em especial: Alciane Barbosa, Cláudia, Jercehi, Mauricio e Gomes pelo apoio.

Aos amigos Sheila Carvalho, Sérgio, José Filho, Cilene das xérox do TIM e do BAMBU pela competência no atendimento.

CUNHA, Adriana Lima Monteiro. **Implicações da formação inicial e o início de carreira docente**: narrativas de professoras. 184 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as implicações da formação inicial e o início da carreira docente e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa e ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. O estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O pressuposto é que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente quando se desenvolve como espaços de diálogo entre teoria-prática e vice-versa, articula ensino-pesquisa-extensão e consolida, no campo do Estágio, a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos, propiciando, no decorrer da prática o exercício da reflexão sobre o fazer docente. Diante da questão e do pressuposto, estabelece-se como objetivo geral: compreender as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E tem como objetivos específicos: descrever o processo formativo dos professores egressos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI e sua(s) relação(ões) com a prática docente; identificar como ocorreu a inserção dos professores iniciantes na docência e os conhecimentos que subsidiam seu exercício profissional; e analisar as interações entre professores iniciantes e professores experientes no início de carreira docente. A partir disso, defende a tese de que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente à medida que favorece as condições reais para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, sendo necessária, também, a sua implicação com a formação de maneira específica em que ele se envolva consigo, com o outro e com o início de sua carreira docente. Este trabalho fundamenta-se em García (1999), Macedo (2010), Lourau (1993) que tratam sobre as implicações da formação inicial de professores; Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000), Pacheco e Flores (1999) que discutem o início de carreira docente. A pesquisa adota a perspectiva Etnometodológica entendida como teoria do social. Para a produção e a análise dos dados, utiliza-se dos procedimentos da observação participante, diário de campo, do dispositivo da entrevista narrativa e da técnica da análise do conteúdo. Assim, os dados apontaram que as professoras licenciadas se envolveram de algum modo com o curso de Pedagogia ou através

das disciplinas, ou dos estágios, ou de atividades complementares. A pesquisa revelou, ainda, que as professoras, ao iniciarem suas atividades de sala de aula, vivenciaram o sentimento de solidão e muitos desafios no exercício profissional e buscaram superá-los mediante a mobilização de conhecimentos construídos em processo inicial de formação e do próprio conhecimento edificado ao longo da profissão, recorrendo, também, ao apoio de professores mais experientes. Portanto, a tese ratifica que a formação inicial é uma etapa importante e fundamental para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, sendo imprescindível, ao longo desse processo, que o sujeito em formação se implique com todo seu percurso formativo.

Palavras-chave: Implicações da Formação Inicial. Percurso Formativo. Início de Carreira Docente.

CUNHA, Adriana Lima Monteiro. **Implicações da formação inicial e o início de carreira docente**: narrativas de professoras. 184 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

ABSTRACT

This research has as object the implications of the initial training and it is linked to the Post-graduation Program in Education in the research line Teaching Training and Educational Practice to the Center for the Studies of Training, Evaluation, Management and Curriculum. The study starts from the following research problem: what are the implications of the initial training for the early career of teachers who work on the beginning years of Elementary School? The assumption is that the initial training has significant complications at the beginning of early career when it is developed as dialog spaces between theory-practice and vice versa, articulate teaching-research-extension and consolidates, in the Internship field, the learning and knowledge socialization, favoring the reflection exercise on the teaching practice throughout the action. Before the issue and the assumption, it is established as a general objective: comprehend the implications of the initial training for the early career of teachers who work on the beginning years of Elementary School. And it has as specific objectives: describe the training process of the coming teachers from Pedagogy course in the Federal University of Piauí-UFPI and their relations with the teaching practice; identify how the entering of beginning teachers in teaching occurred with the knowledge that supports their professional practice; analyze the interactions between beginning teachers and experienced teachers in early teaching career. From this, the thesis defended is that the initial training has significant implications in early teaching career as it favors the real conditions for the academic and professional growth of the future teacher, being also necessary, his implication with the training in a specific way which he gets involved with himself and others and his early teaching career. This work is based on García (1999), Macedo (2010), Lourau (1993) who deal with the implications of the initial training of teachers; and Huberman (2007), Tardif and Raymond (2000) Pacheco and Flores (1999) who discuss the early teaching career. The research adopts the Ethnomethodological perspective understood as social theory. For data analysis and production, it is used procedures of participant observation, field diary and the device of the narrative interview and the content technique analysis. Therefore, the data points that the teachers with degree somehow got involved with the Pedagogy course or through the subjects, or the internships, or the extra activities. The research still revealed that the teachers experienced the loneliness feeling when

beginning their class activities and many challenges in the professional activity and tried to overcome them through the mobilization of knowledge built in early training process and their own knowledge developed throughout the profession, also resorting to the support of the most experienced teachers. Therefore, the thesis ratifies that the initial training is an important and essential phase for the academic and professional growth of the future teacher, being indispensable, throughout this process, that the subject in training gets involved through such a process with all his training path.

Key-words: Implications of Initial training. Training path. Early teaching career.

CUNHA, Adriana Lima Monteiro. **Implicações da formação inicial e o início de carreira docente**: narrativas de professoras. 184 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto las implicaciones de la formación inicial y el inicio de la carrera docente y está vinculada al Programa de Postgrado en Educación en la línea de investigación Formación Docente y Práctica Educativa y al Núcleo de Estudios sobre Formación, Evaluación, Gestión y Currículo. El estudio surge del siguiente problema de investigación: ¿Cuáles las implicaciones de la formación inicial para el comienzo de carrera de profesores que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental? La suposición es que la formación inicial tiene implicaciones significativas en el inicio de la profesión docente cuando se desarrolla como espacios de diálogos entre teoría-práctica y al revés, articula enseñanza-pesquisa-extensión y consolida, en el campo de la pasantía, el aprendizaje y la socialización de los conocimientos, propiciando, en el curso de la práctica el ejercicio de la reflexión sobre el hacer docente. Delante de la cuestión y de la suposición, se establece como objetivo general: comprender las implicaciones de la formación inicial para el comienzo de la carrera de profesores que actúan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Y tiene como objetivos específicos: describir el proceso formativo de los profesores egresados de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí – UFPI y su(s) relación(es) con la práctica docente; identificar como ocurrió la inserción de los profesores iniciantes en la docencia y los conocimientos que subsidian su ejercicio profesional; y analizar las interacciones entre profesores iniciantes y profesores experimentados en el principio de la carrera docente. A partir de eso, defiende la tesis de que la formación inicial tiene implicaciones significativas en la iniciación en la carrera docente a la medida que favorece las condiciones reales para el crecimiento académico y profesional del futuro profesor, siendo necesaria, también, su implicación con la formación de manera específica en que se involucra consigo, con el otro y con el inicio de su carrera docente. Esta pesquisa se fundamenta en García (1999), Macedo (2010), Lourau (1993) que tratan sobre las implicaciones de la formación inicial de profesores; Huberman (2007), Tardif y Raymond (2000), Pacheco y Flores (1999) que discuten el inicio de la profesión docente. La investigación adopta la perspectiva Etnometodológica entendida como teoría del social. Para la producción y análisis de los datos, se utiliza de los procedimientos de la observación participante, diario de campo, del dispositivo de la entrevista narrativa y de la

técnica del análisis del contenido. Así, los datos señalaron que las profesoras licenciadas se involucraron de algún modo con el curso de Pedagogía o a través de las asignaturas, o de las pasantías, o de actividades complementares. La pesquisa reveló, todavía, que las profesoras, al iniciaren sus actividades en sala de clase, vivenciaron el sentimiento de soledad y muchos desafíos en el ejercicio profesional y buscaron superarlos mediante la movilidad de conocimientos construidos en proceso inicial de formación y del propio conocimiento edificado a lo largo de la profesión, recorriendo, también, al apoyo de profesores más expertos. Por lo tanto, la tesis ratifica que la formación inicial es una etapa importante y fundamental para el crecimiento académico y profesional del futuro profesor, siendo imprescindible, a lo largo de este proceso, que el sujeto en formación se implique con todo su recorrido formativo.

Palabras-clave: Implicaciones de la Formación Inicial. Recorrido Formativo. Inicio de la Carrera Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Profissional das Interlocutoras.....	58
Quadro 2 – Descrição das Fases da Carreira do Professor.....	119

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NUFAGEC – Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

NUGECAPPE – Grupo de Estudo de Pesquisa Gestão, Currículo e Avaliação de Políticas Públicas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Político Pedagógico

PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE A PESQUISA.....	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO A TRILHA DA PESQUISA.....	33
2.1	Perspectiva Etnometodológica.....	33
2.2	Procedimentos de produção e análise dos dados.....	42
2.2.1	Observação participante.....	42
2.2.2	Diário de campo.....	48
2.2.3	Entrevista narrativa.....	50
2.2.4	Análise dos dados.....	53
2.3	Campo de pesquisa.....	55
2.4	Interlocutoras da pesquisa.....	57
3	A FORMAÇÃO INICIAL: DESVELAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS.....	62
3.1	Processo formativo inicial.....	63
3.1.1	A implicação das professoras com a formação inicial.....	71
3.2	Elementos constitutivos do curso de Pedagogia da UFPI.....	79
3.2.1	Motivos da escolha do curso de Pedagogia e o percurso formativo.....	86
3.2.2	Implicações da formação inicial no processo de tornar-se professor.....	96
4	INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESCORTINANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	114
4.1	As peculiaridades da etapa de iniciação ao ensino.....	114
4.1.1	A inserção na docência: choque de realidade e desafios.....	119
4.1.2	Interações entre professores iniciantes e professores experientes no início de carreira.....	138
5	PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS	151
	REFERÊNCIAS.....	159

APÊNDICES.....	166
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
APÊNDICE B – Termo de Confiabilidade.....	171
APÊNDICE C – Declaração das Pesquisadoras.....	172
APÊNDICE D – Carta de Encaminhamento.....	173
APÊNDICE E – Perfil de Identificação.....	174
APÊNDICE F – Orientação da Observação Participante.....	176
APÊNDICE G – Orientação da Entrevista Narrativa.....	177
ANEXOS.....	178
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	179
ANEXO B – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	184



1 INTRODUÇÃO: INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE A PESQUISA

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE A PESQUISA

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

Início o diálogo a partir da reflexão de Freire (2011) a qual sublinha a importância do ato de ensinar, saber necessário à formação docente, como um processo de pertencimento e de envolvimento permanente do profissional com a profissão. Desta forma, reconheço no processo formativo o sujeito em formação como construtor de conhecimentos, que, ao formar-se, produz e transforma conhecimentos e se permite, sobretudo, a aprender e a construir novas aprendizagens, a experimentar e aprofundar continuamente sua formação na construção de si em vista de seu crescimento pessoal e profissional.

Partindo dessa compreensão, a pesquisa configura-se como possibilidade de perceber no contexto da formação inicial que o futuro professor pode construir e reconstruir conhecimentos, saberes, discursos e informações à medida que se envolve progressivamente com seu percurso formativo e com sua trajetória profissional. Para tanto, a formação acadêmica deve assegurar de forma efetiva a apreensão e a consolidação dos conhecimentos bases, concernentes à profissão docente, como notadamente propiciar as condições reais para que o futuro professor, continuamente, invista na carreira docente e aperfeiçoe-se.

Desse modo, corroboro a afirmativa de García (1999) para quem a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a carreira docente. Sendo assim, neste estudo, focalizo, além das implicações do processo inicial de formação de professores, o período de iniciação à docência que consiste nos primeiros anos de atividades profissionais dos professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, como professor iniciante entendo ser o profissional que tem de um até seis anos de atividades docente em sala de aula, conforme apontam Tardif e Raymond (2000).

Nessa perspectiva, pensar na formação do docente deduz entender sua inclusão e seu papel na sociedade como profissional qualificado, competente e, como consequência, criativo, que tem autonomia e toma decisões sobre os problemas profissionais da prática; exerce participação em outros âmbitos educativos e também visa lutar contra a exclusão social; portanto, inserido em um contexto social que sofre constantemente mudanças, é indispensável assumir uma postura mais ativa, reflexiva, deliberativa e crítica.

Diante desse contexto, corroboro a perspectiva de Pacheco e Flores (1999), para os quais tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e contínuo, que compreende um conjunto diverso de aprendizagens e de experiências vividas ao longo de diferentes etapas formativas. Nesse sentido, para alcançar a condição de professor, torna-se necessária a aquisição de conhecimentos, saberes, métodos, técnicas e estratégias construídos em um contexto específico de forma sistemática e planejada, sendo necessário também que o futuro professor em um exercício contínuo no decorrer de sua formação reflita, aja e se envolva com toda a sua trajetória formativa. Assim, o futuro profissional deve se implicar e investir em todas as etapas de sua formação, qual seja: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua.

De acordo com Pacheco e Flores (1999) a primeira etapa é a formação inicial e corresponde ao período de preparação formal que ocorre em uma instituição específica, no qual o futuro professor adquire as competências e os conhecimentos inescusáveis para o desempenho da profissão. Quanto aos primeiros anos de atividade profissional, refere-se à segunda etapa de formação que compreende à iniciação ao ensino, em que o professor iniciante adquire e desenvolve conhecimentos e alcança gradativamente uma crescente autonomia profissional. Por fim, a formação contínua que inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento no sentido de crescimento profissional dos professores (PACHECO; FLORES, 1999). Cada uma dessas etapas de formação apresenta especificidades e devem ser analisadas de forma diferenciada.

Assim, neste estudo, direciono o olhar para a formação inicial e para a iniciação à docência como etapas de formação imprescindíveis à carreira docente, uma vez que se voltam para a efetivação dos conhecimentos específicos e a socialização profissional docente. Quando direcionadas e intencionadas, principalmente a acadêmica, para alcançar a formação progressiva do professor - a construção de si e conseqüentemente do profissional que se pretende formar -, oportuniza a compreensão de que ele é o único que pode autenticar e significar suas aprendizagens docentes durante sua trajetória formativa e profissional.

Considerando este contexto, apresento o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Trato como objeto de estudo as implicações da formação inicial e o início da carreira docente. O pressuposto é que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente quando se desenvolve como espaços de diálogo entre teoria-prática e vice-versa, articula ensino-pesquisa-extensão e consolida, no campo do

Estágio, a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos, propiciando, no decorrer da prática o exercício da reflexão sobre o fazer docente.

Diante do problema de pesquisa e do pressuposto anunciado, estabeleço como objetivo geral: compreender as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma específica, os objetivos propostos são: descrever o processo formativo dos professores egressos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI e sua(s) relação(ões) com a prática docente; identificar como ocorreu a inserção dos professores iniciantes na docência e os conhecimentos que subsidiam seu exercício profissional; e analisar as interações entre professores iniciantes e professores experientes no início de carreira docente.

Defendo a tese de que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente à medida que favorece as condições reais para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, sendo necessária, também, a sua implicação com a formação de maneira específica em que ele se envolva consigo, com o outro e com o início de sua carreira docente.

Neste trabalho, o termo implicação¹ evidencia tanto o futuro professor – ser subjetivo – que tem como base sua própria existência e, por isso, ele se assume como sujeito também da produção do saber, quanto a formação inicial por oferecer as possibilidades dele se desenvolver profissionalmente. Significa destacar que, estar implicado abrange engajar-se pessoal e coletivamente, como futuro professor, em suas experiências formadoras e com os cenários formativos (ARAÚJO, 2011). Implicar-se depende, também, das condições concretas para seu engajamento, vindo a ser viabilizadas pela instituição formadora.

Esse sentido revela a perspectiva de repensar a formação, o que instiga pensar o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor. Esta formação, como etapa específica de qualificação profissional, deve contribuir para a constituição do ser professor, bem como oportunizar a aquisição do conhecimento profissional básico, ou seja, o conhecimento profissional de iniciação à profissão (IMBERNÓN, 2011).

O conhecimento pedagógico básico está ligado à ação, sendo adquirido através da prática quando o futuro profissional docente experiencia uma situação real, por exemplo nas disciplinas e nas atividades de Estágios cujo objetivo é proporcionar a compreensão da unidade teoria-prática. Para alcançar de forma efetiva o conhecimento específico e o conhecimento profissional básico, conjectura-se conceber e operacionalizá-lo em um contexto específico (na

¹ Amplio a discussão sobre o termo implicação na Seção 3 - A formação inicial: desvelamento do processo formativo de professoras.

formação acadêmica) mediante uma matriz curricular voltada para o processo de crescimento intelectual, formativo, político, ético e humano do futuro profissional, e sobretudo intencionada para formar e proporcionar ao sujeito em formação tornar-se um profissional comprometido com a profissão, com seus alunos e com os pares, com a comunidade e com a sociedade.

Desse modo, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia se apoiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) que estabelecem os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem alcançados no planejamento e a avaliação das instituições de ensino superior, visando serem efetivados e consolidados ao longo da formação acadêmica.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí *campus* Teresina, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), visa formar o futuro professor e Pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica e na Gestão educacional. De maneira específica, configura-se como uma formação ampla que assegura ao futuro profissional conhecimentos sólidos e habilidades para atuar na docência, na coordenação pedagógica e na gestão, propiciando a compreensão acerca das questões educacionais locais, regionais, nacionais e da realidade social de um modo crítico, reflexivo e transformador (UFPI, 2009).

Diante dessa perspectiva, a afirmativa de Imbernón (2011, p. 63) evidencia a importância da formação inicial como começo de socialização profissional que deve dotar o futuro professor ou professora de uma “[...] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]”.

Portanto, essa formação, como um importante processo de construção e qualificação profissional, embora não seja o único espaço que potencializa essa construção, garante a base do conhecimento pedagógico básico, as competências, as habilidades e as atitudes voltadas para o ensino e para o campo da gestão; e também é inegável que proporciona ao futuro professor a reflexão sobre sua prática, sobre seu papel na sociedade, perspectivando, assim, uma atuação consciente, autônoma e crítica com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da educação.

O interesse em estudar as implicações da formação inicial e o início de carreira de professores surgiu pela minha própria imersão no campo da docência, inicialmente como estudante e posteriormente como professora, levando em conta, ainda, que essa escolha profissional teve como influência o percurso vivenciado na escola, ou seja, as vivências dos processos formativos na educação básica. Considerando o exposto, apresento um pouco do meu itinerário formativo.

Quando criança, sempre escutei de minha mãe que a inserção no mundo da leitura e da escrita seria essencial para perceber-me como sujeito de direitos. A entrada na escola representou para mim novos horizontes e possibilidades de me contactar com outras crianças e professores, experienciar muitas aprendizagens. Foi ali que aprendi um conjunto de regras, antes não tratadas no cotidiano familiar, configurando-se o tempo da escolarização como tempo da aprendizagem.

Na escola havia o momento de ouvir a professora, de copiar, de responder e depois entregar a atividade. Tempos rígidos e distantes da realidade de muitas crianças, inclusive da minha realidade, visto que não havia sentido ir à escola, embora escutasse de minha mãe que o professor poderia contribuir para meu processo de alfabetização, além de promover o entendimento da realidade.

Então, passei a construir uma imagem do professor. A minha professora do ensino fundamental apresentava uma prática de ensino tradicional, voltada para a memorização e a repetição de atividades. Essa prática de ensino focalizava na aquisição do saber, do conhecimento, da cultura erudita e que, por sua vez, o aluno deveria apreender todos os ensinamentos mediados pela professora. Desse modo, a aprendizagem ocorria na interação professor e aluno, o que exigia da professora um exercício permanente de ensinar incentivando o educando, procurando novas abordagens para os conteúdos ensinados, adaptando sua aula a fim de contemplar seus alunos, sempre em vista da mediação do saber em prol da formação do sujeito.

Consequentemente, a relação com a docência, ainda na infância, influenciou na escolha da profissão, quer dizer, na escolha pelo curso de Pedagogia, visto que a relação com a professora, bem como com as brincadeiras de infância, sempre estavam voltadas para a figura do professor, o que despertava mais ainda o interesse pela atuação docente.

Quanto à minha inserção no espaço da Universidade Federal do Piauí como estudante do curso de Pedagogia, essa foi marcada pelo meu envolvimento com o curso. Então, o interesse em pesquisar o objeto desta investigação se intensificou com as minhas vivências particulares no campo da formação acadêmica, especificamente pela condição de estudante implicada com este processo formativo e, posteriormente, pela minha atuação profissional.

No que diz respeito às experiências vividas no tempo da formação acadêmica, é notório o investimento que fiz durante todo o percurso no curso de Pedagogia, no qual vivenciei diversas atividades formativas como: disciplinas, realização de seminários, participação e realização de pesquisas, visitas e observações em instituições educacionais e culturais, participação em grupos de estudos e outros. Envolvida também com atividades de Estágios

Supervisionados e com atividades complementares, a exemplo de monitorias em que acompanhei pedagogicamente professoras que ministraram a disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação e a disciplina Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, experiências enriquecedoras que agregaram muito para meu crescimento enquanto acadêmica.

Também fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) durante dois anos e essa vivência oportunizou engajar-me mais ainda no curso de Pedagogia, o que contribuiu e refletiu muito para meu crescimento enquanto estudante e pesquisadora, pois me proporcionou participar de eventos, produzir e apresentar relatórios e artigos científicos, além de favorecer ainda mais o meu envolvimento com as atividades em sala de aula, propiciando, assim, a crescente curiosidade acerca da realidade.

Ao longo desse processo inicial de formação, estava implicada com as atividades de ensino-pesquisa-extensão. À vista das experiências referidas, a expressão ‘eu vivi a UFPI’ literalmente revela todo o meu esforço e dedicação com o projeto de vida e de desenvolvimento empreitados na itinerância da formação e da pesquisa. Destarte, reconheço que todas as experiências vividas no decorrer desse processo foram profícuas e colaboraram sobremaneira para meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que, engajada com a formação acadêmica, pude conhecer e apreender sobre o campo da Pedagogia, o que oportunizou me constituir enquanto estudante, pesquisadora e professora.

Diante desse contexto, me apoio em Mills (2009) ao tratar sobre o artesanato intelectual, destacando pontualmente o papel do pesquisador na pesquisa que tem a responsabilidade de descortinar o caminho, mostrar a rota para se chegar a um determinado objetivo. O autor mencionado enfatiza “[...] ver o trabalho de pesquisa como um ofício ressalta a importância da dimensão existencial na formação do pesquisador” (MILLS, 2009, p. 13). Desta maneira, o percurso vivido no espaço da academia foi desvelado e anunciado, revestindo-se em possibilidades de conhecimento de si e de conhecimento das experiências formadoras que tanto me envolvi, para, assim, chegar a conhecer o outro – a construção de si –, ou seja, o investimento de professoras egressas do curso de Pedagogia, que estão vivenciando o processo de iniciação ao ensino com todo o seu percurso formativo experienciado no curso de Pedagogia.

Corroboro a ideia de Moita (2007, p. 114) no sentido de que “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. A Universidade é um lugar-comum entre as professoras, por ser um espaço acadêmico que promove o conhecimento no âmbito científico, social, cultural, político e educacional e propicia

o contato entre as pessoas, instiga a realização de sonhos e de projetos e fomenta possibilidades de concretização de uma educação de qualidade.

Por esse ângulo, reitero que a formação inicial deve oferecer ao futuro professor os conhecimentos específicos essenciais para o exercício profissional, além das condições concretas para seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Nesse sentido, reconheço que o sujeito em formação é um ser singular e por isso cada pessoa constituirá e significará seu modo de enxergar a complexidade da tarefa de ensinar a partir das suas itinerâncias/errâncias aprendentes.

No que concerne à motivação em estudar o início de carreira docente se deve à minha experiência como professora iniciante, atuando na docência no Ensino Superior. Essa experiência começou ainda no Mestrado, enquanto estudante da pós-graduação e bolsista da Demanda Social/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudante de Mestrado ou de Doutorado deve cumprir exigências instituídas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e uma delas corresponde ao Estágio de Docência. No regimento do respectivo curso, consta que o estudante bolsista deve vivenciar as atividades do Estágio em Docência, como parte integrante da formação do pós-graduando, e tem como objetivo sua preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação presencial (Resolução Nº 278/18).

Considerando o exposto, tive que assumir uma turma na graduação no Curso de Pedagogia. Essa experiência ocorreu na disciplina Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação, oferecida no primeiro período do referido curso, para turma matriculada no turno noturno que era ofertada no sábado, no turno vespertino. Desse modo, iniciei a profissão que tanto desejei, embora consciente de que a formação inicial não intenciona o docente para atuar no Ensino Superior. Estava, portanto, disposta a aprender, apesar de encontrar inúmeras dificuldades e viver um intenso processo de solidão, por caminhar sozinha nesse percurso.

Após essa experiência, apareceram outras, notadamente, a vivência como professora substituta, o que muito contribuiu para permanecer e investir na docência. No tocante à experiência enquanto professora substituta, essa colaborou para aprender a ensinar e a refletir sobre a prática docente, propiciando, também, a investir no concurso público. Alcançado esse objetivo, atualmente exerço a docência na Universidade Federal do Piauí, no *campus* de Bom Jesus, distante 618 km da sede em Teresina, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, atuando nas disciplinas pedagógicas.

Tendo por base as citadas experiências formativas, desenvolvo a prática docente reconhecendo que nesse percurso aprendo e (re)aprendo constantemente por estar em processo

de formação e encontro nas palavras de Arroyo (2013) a intencionalidade do ofício de mestre na sociedade que resulta na importância atribuída à profissão docente. Para esse autor, existem inúmeros motivos para o uso do termo ofício de mestre dos quais destaco dois: primeiro caracteriza que o termo ofício remete a artífice a um fazer qualificado, profissional. Quando ilustra os ofícios se refere a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Nessa experiência de ser professora, aprendi alguns segredos, entre os quais o de que, para ensinar, necessito aprimorar conhecimentos e saberes e refletir sobre eles. Entendo que ser professora constitui-se em um processo de colaboração entre universidade e escola, professores formadores e instituições de ensino, bem como de políticas públicas que viabilizem condições concretas para tornar essa arte uma prática sólida e completa na vida dos sujeitos.

O segundo motivo incide em um conjunto de aprendizagens construídas, tendo por base o fazer de outros mestres, pois “[...] o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós” (ARROYO, 2013, p. 18). Essas aprendizagens são realçadas pelas influências de espaços informais (a família, os grupos) e de espaços formais a exemplo das IES e das escolas, que consolidam mediante um conjunto de aprendizagem, o ofício de mestre.

Exercer o ofício de mestre, em princípio, acarretou em mim incertezas e dúvidas do que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e para que ensinar, tendo em vista que os conhecimentos produzidos no processo de formação inicial intencionaram a subsidiar a prática docente na educação básica e não no ensino superior, pois os cursos de licenciatura são comprometidos com a formação de perfis profissionais para atuação na educação básica.

Desse modo, as minhas vivências em atividades de sala de aula como professora iniciante geraram dúvidas e foram marcadas por sentimentos diversos, a saber: de sobrevivência, do confronto inicial com a sala de aula, a preocupação consigo própria, a discrepância entre os ideais educacionais e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, o isolamento, a falta de incentivo e a ausência de apoio. Tudo isso traduz o que Huberman (2007) chama de choque de realidade.

Em contrapartida, o contato com a sala de aula também gerou outro sentimento – o de descoberta – traduzido pelo entusiasmo inicial com a docência, pela experimentação de uma nova configuração social, por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por obter uma sala de aula, por me relacionar com meus alunos e com os pares da profissão, dentre outros aspectos. Então, o contato com as situações de sala de aula me inquietava muito e mais ainda

porque minha formação inicial era direcionada para atuar na educação básica, e por essa razão, emergiu o interesse de investigação sobre a inserção de professoras iniciantes na docência que são egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia e atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A literatura aponta que o início de carreira docente é uma fase crucial para a constituição docente, de suas aprendizagens e da socialização no âmbito do trabalho, posto que é no transcurso da prática que o professor constrói e reconstrói o conhecimento profissional e estabelece contato com a ambiência escolar, com os colegas de profissão e sobretudo com os alunos.

Diante desse contexto, a discussão sobre o processo de iniciação ao ensino se constitui necessária do ponto de vista científico e educacional pela possibilidade de compreensão acerca da inserção das professoras iniciantes na docência e sobre os desafios enfrentados, que geralmente são vividos pela lógica da sobrevivência profissional. Ainda sob esse enfoque, requer-se aos professores iniciantes, ao começarem suas atividades em sala de aula, o apoio da escola ou do professor mais experiente, uma vez que o início da docência retrata um universo cheio de expectativas e muitas obrigações que recaem sobre o iniciante, como planejar e ministrar as aulas, dar assistência para os alunos, participar de reuniões pedagógicas e reuniões de pais, participar de oficinas e cursos, ensinar, corrigir trabalhos, organizar o material didático, dentre outros.

As atividades realizadas e incumbidas ao professor iniciante, na maioria das vezes, são concebidas como novas ou familiares no contexto do trabalho, entretanto as exigências impostas aos iniciantes no exercício da profissão são cobradas em igual proporção que cobram do professor veterano. Em razão disso e considerando as diversas exigências no início da carreira, é notória a importância do professor mais experiente na vida profissional do iniciante, visto que sua presença propicia apoio ou ajuda ao iniciante no desvelamento do processo de tornar-se docente.

Destarte, por ser uma fase tão importante quanto decisiva para os professores iniciantes, precisa ser discutida e analisada à luz de pesquisas científicas que proporcionem conhecer mais profundamente as suas especificidades, assim como é imprescindível o investimento por parte das instituições de ensino no acompanhamento e apoio sistemático direcionado aos iniciantes nos seus primeiros anos de carreira docente.

Face ao desenvolvimento metodológico desta pesquisa, optei pela perspectiva Etnometodológica que estuda as atividades práticas e as circunstâncias concretas dos atores

sociais por meio dos etnométodos², que são estratégias ou atividades rotineiras realizadas pelo professor na ambiência da sala de aula. Destaco, também, no processo de investigação, a importância do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo, que contribuiu sobremaneira para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Tomando por base a Etnometodologia enquanto teoria do Social e deduzindo conforme aponta Coulon (1995) que os etnometodólogos não produziram procedimentos próprios e por essa razão são obrigados a utilizar instrumentos de outras bases de pesquisa, utilizo para a produção e a análise dos dados os procedimentos da observação participante e o diário de campo, originários da Etnografia, e o dispositivo da entrevista narrativa derivado da Pesquisa Narrativa, assim como a técnica da análise do conteúdo proveniente do *corpus* de histórias de vida. As interlocutoras que participaram desta pesquisa são 04 (quatro) professoras egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* de Teresina (PI), que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram identificadas ao longo do texto por codinomes, a saber: Guerreira, Gabriela, Ana Júlia e Angelita.

No decorrer da pesquisa, emergiram muitas inquietações e curiosidades em saber sobre as produções acadêmicas que discutem as implicações da formação inicial para o início de carreira de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfoque do nosso estudo. Assim, busquei no Banco de Teses e Dissertação da CAPES produções acadêmicas direcionadas ao objeto desta investigação. Entretanto, ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, colocando o descritor “formação inicial” revelou-se uma busca ampla demais, tendo em vista que essa temática é muito pesquisada sob diferentes vertentes, o que fez com que aparecesse um número muito amplo de trabalhos e não é do objeto somente a formação inicial, e sim as implicações da formação inicial para o início de carreira docente.

Então, direcionei a consulta somente de teses de doutorado pela dimensão e pelo aprofundamento que uma pesquisa dessa envergadura apresenta, contemplando produções de 2016 a 2020 a partir dos descritores “implicações da formação inicial de professores” e “início da carreira”. Porém, encontrei muitos trabalhos e isso requereu uma filtragem das produções a partir de refinamentos, contemplados pelas seguintes etapas: Área de Conhecimento – Educação, Área de Concentração – Educação; Nome do Programa – Educação.

A partir do refinamento das teses consultadas utilizando o descritor “implicações da formação inicial de professores” resultaram 79 (setenta e nove) trabalhos que, em seguida,

² De acordo com Coulon (1995) os etnométodos são os procedimentos ou os meios que constituem o raciocínio prático comum internalizados pelos atores sociais concebidos no cotidiano das suas práticas, que são observáveis e relatáveis pelos próprios membros.

foram analisados por títulos. Desse total, somente 02 (dois) trabalhos contemplavam algum aspecto voltado para o nosso estudo, e estes foram selecionados para leitura do resumo e das palavras-chave. Dos 02 (dois) trabalhos analisados, apenas 01 (um) abrange a formação do Pedagogo, especificamente a política pública de formação realizada por um Curso de Pedagogia de uma universidade pública, que visa a atuação profissional do pedagogo, isto é, a articulação da formação com a profissão, e este trabalho apresenta como categorias centrais: trabalho, educação, formação e profissão.

Quanto à consulta de teses com o descritor “início da carreira” resultaram em 67 (sessenta e sete) trabalhos, dos quais analisei os títulos, selecionando 07 (sete) trabalhos para leitura do resumo e das palavras-chave. Os trabalhos selecionados passaram por uma leitura atenta dos resumos e das palavras-chave com vistas a perceber o propósito de cada pesquisa. Dos 07 (sete) trabalhos analisados, apenas 1 (um) se aproxima do nosso objeto de investigação porque concentra a discussão nos percursos formativos, enfatizando as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições dos percursos formativos para o desenvolvimento da iniciação à docência.

Considerando a consulta realizada junto ao banco da CAPES das teses de doutorado, evidencio que nosso estudo é relevante por tratar de uma temática imprescindível ao campo científico, especialmente pela forma como foi abordada, por focalizar as implicações tanto da formação inicial como etapa específica de qualificação profissional e que deve favorecer as condições reais para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, quanto do próprio sujeito com sua formação que carece estabelecer relações ao longo da sua trajetória formativa consigo, com os professores formadores e os estudantes, com as instituições de ensino e com a realidade na qual está inserido.

Este estudo também apresenta como temática relevante às pesquisas científicas o processo de iniciação à docência que se inicia ainda na formação inicial através de atividades de estágios e de atividades complementares a exemplo do PIBID. Embora se considere que a iniciação à docência ocorra no processo inicial de professores, é perceptível que a transição de estudante a professor demarca um novo ciclo profissional, pois é quando o professor iniciante assume a docência efetivamente como profissional formado.

Portanto, esta pesquisa desponta como essencial e relevante no âmbito acadêmico e social por demonstrar a necessidade de comprometimento e engajamento de ambas as partes – instituição formadora e estudante de graduação – no processo formativo e profissional. Além disso, este estudo trouxe, de forma objetiva e fundamentada, a discussão sobre o processo de iniciação à docência que está subsidiada em teóricos e estudiosos da área e apresentou

significativas contribuições por enfatizar a necessidade de melhor conhecer esse processo e suas especificidades.

Para subsidiar a fundamentação teórica do trabalho estabeleci diálogo com García (1999), Macedo (2010), Araújo (2011), Imbernón (2011) dentre outros que tratam sobre as implicações da formação inicial de professores; no tocante ao início de carreira, alicerço a discussão em Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000), Pacheco e Flores (1999) e outros. Em relação ao referencial teórico-metodológico fundamento em Coulon (1995, 2008), Garfinkel (2018) ao tratar acerca da perspectiva Etnometodológica; referente aos procedimentos de produção dos dados como a observação participante e o diário de campo embaso a discussão em Malinowski (1978), Angrosino (2009); fundamento a entrevista narrativa em Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) e Jovchelovitch e Bauer (2010), e quanto à técnica análise do conteúdo, busco apoio em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Este estudo está organizado em 05 (cinco) seções: na primeira seção, **Introdução: iniciando o diálogo sobre a pesquisa**, apresento a temática de estudo, o problema e o objeto de pesquisa, o pressuposto e os objetivos, destacando também meu percurso formativo que gerou tamanha inquietação em estudar as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores.

Na segunda seção, **Percursos metodológicos: construindo a trilha da pesquisa**, contemplo a perspectiva Etnometodológica, explicitando os seus conceitos-chave, especificamente a noção de membro e a indicialidade, caracterizo os procedimentos, dispositivos de pesquisa e a técnica analítica, bem como o *locus* empírico, inclusive o perfil profissional das interlocutoras deste estudo.

Na terceira seção, **A formação inicial: desvelamento do processo formativo de professoras**, evidencio o processo inicial de formação e as implicações das professoras egressas com seu curso de Pedagogia a partir das suas narrativas, apresento os elementos constitutivos do referido curso, os motivos da escolha das interlocutoras pelo curso de Pedagogia e seu percurso formativo, bem como as implicações da formação inicial no processo de tornar-se professor.

Na quarta seção, **Início da carreira docente: descortinando a trajetória profissional**, discuto o início da carreira docente e suas peculiaridades, destacando que há duas fases durante os primeiros anos de carreira – a exploração e a estabilização –, que foram produzidas e analisadas a partir das narrativas das interlocutoras e das observações em sala de aula. Demonstro ainda o processo de inserção das interlocutoras na docência e as interações

que elas estabeleceram com os professores mais experientes nos primeiros anos de atividade docente em sala de aula.

Apresento, na última seção, as **Ponderações conclusivas**, que abrangem as reflexões acerca do meu percurso formativo e as experiências vividas ao longo do processo acadêmico que contribuíram significativamente para minha constituição como professora e pesquisadora. Nesse seccionamento, realço o sentido de implicação, de maneira específica, do sujeito tornar-se autor de sua formação e da contribuição do processo inicial de professores para o início da carreira profissional, ressaltando também da importância do processo de iniciação à docência. Ademais, evidencio o alcance do objetivo principal e conseqüentemente da tese inicialmente proposta, dos achados e resultados da pesquisa e sinalizo o interesse por novos estudos e o desvelamento de outros caminhos que serão trilhados e interpretados no percorrer do meu projeto de vida e de formação.



2 PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO A TRILHA DA PESQUISA

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO A TRILHA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a construção metodológica, uma etapa importante do desenvolvimento da pesquisa porque permite a visualização das possibilidades de relacionar o objeto de estudo com os procedimentos com o intuito de alcançar os objetivos concernentes à investigação. Na itinerância percorrida, foram realçadas a perspectiva da pesquisa, os procedimentos para a produção e a análise dos dados, o *lócus* investigativo e a definição das interlocutoras deste estudo, assim como a minha implicação no decorrer desse processo no sentido de buscar, questionar, estudar e desenvolver, em um árduo esforço, o movimento de escrita, percebendo que esse ato formativo me coloca em posição de aprendiz. Desse modo, inserindo-me no contexto da prática de professores que estão em início de carreira, visualizo as atividades que os atores sociais realizam cotidianamente, depreendendo que a problematização pertence a todos e nenhum pensamento deve ser desprezado.

2.1 Perspectiva Etnometodológica

A Etnometodologia é compreendida como a teoria do social que estuda os etnométodos, que são os procedimentos criados pelo ator social no contexto de sua atividade cotidiana. Nesse sentido, a Etnometodologia fundamenta a compreensão sobre o cotidiano vivido pelas professoras³, tanto no processo de formação inicial quanto no contexto da prática na qual atuam.

Com base nessa perspectiva, assumo um percurso ainda recente, iniciado em 2012, com os estudos em Etnometodologia. Essa perspectiva tem como interesse de pesquisa o fenômeno social, as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático (GARFINKEL, 2018) dos membros que estão inseridos em um tecido social e produzem suas próprias maneiras de dirigir e significar seu cotidiano.

Inserida nessa teia de relações como sujeito social, busco compreender, a partir das contribuições da Etnometodologia, o fenômeno da formação inicial e do início de carreira docente, trazendo à tona as ações de professoras que atuam na educação básica, ampliando e consolidando as discussões realizadas, especialmente no núcleo de estudo⁴ como membro

³ Os sujeitos que participam dessa pesquisa são do sexo feminino, por isso que será evidenciado durante a escrita deste estudo o termo professoras.

⁴ Em 2012 foi criado o grupo de estudos de Pesquisa Gestão, Currículo e Avaliação de Políticas Públicas - NUGECAPP, sofrendo em 2013 alteração em sua nomenclatura para contemplar como base de discussão a formação intitulando em NUFAGEC - Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo.

nufageciana, que colabora, agrega conhecimentos, saberes e aprendizagens a outros membros do próprio núcleo, superando uma caminhada solitária sem a intrínseca relação com o outro em processo de formação na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A formação em nível de Pós-Graduação consolida estudos em diferentes âmbitos e os estudantes de mestrado e de doutorado buscam nesse percurso aprender e reaprender com professores formadores, com os colegas das turmas e com os grupos de estudos aos quais os respectivos orientadores estão vinculados. Nessa troca reside a importância do núcleo de estudos no acompanhamento da condução das pesquisas pelos integrantes, no movimento de produção e socialização dos seus estudos. Destaco a importância e a colaboração específica do Núcleo de estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo, que se originou em setembro de 2012, antes com outra nomenclatura, referenciado como espaço cujo intuito era estudar, discutir e analisar modos de produzir conhecimentos.

O objetivo do núcleo consiste em compreender os procedimentos que o ator social utiliza para levar a termo às diferentes operações que realiza em sua vida cotidiana, dito de outro modo: o ator social constrói no cotidiano de suas ações estratégicas e métodos a fim de realizar suas ações habituais. A Etnometodologia busca superar a ideia postulada pela sociologia erudita de que o ator social é “[...] um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura” (COULON, 1995, p. 19).

No cotidiano de suas práticas, as professoras produzem modos de descrever, relatar e analisar suas práticas sociais, pois estão situadas e contextualmente inseridas no cerne da atividade docente. Nesse sentido, **essas atrizes sociais**⁵ criam estratégias a partir dos etnométodos (atividades realizadas por elas no cotidiano de sua prática, de forma automatizada ou reflexiva), determinados à luz da reflexividade por uma relação de dependência ao conjunto de normas às quais estão submetidas.

A perspectiva Etnometodológica se organiza em torno da ideia forjada por Garfinkel (2018) de que o ator social é um sociólogo em estado prático, ou seja, tem a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que realiza para organizar a sua existência. Essa perspectiva está bem mais preocupada com a compreensão do que com a explicação. Nesse sentido, os pesquisadores adeptos da Etnometodologia, forjaram um estilo de vigilância empírica e epistemológica, tornando viável, principalmente, o campo “falar”, “revelar”, “mostrar-se” para assim desenvolver de forma criteriosa, à luz dos referenciais teóricos, a

⁵ Expressão criada pela pesquisadora e utilizada para aproximar da compreensão do que seja o ator social criado por Garfinkel (1967).

descrição, a interpretação e a análise dos dados. Os sujeitos no seu cotidiano elaboram sua própria objetivação, realçando, com base em Coulon (1995, p. 17), o objetivo da Etnometodologia que é:

[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a sociologia será, portanto, o estudo dessas atividades de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser apreciada como uma atividade cotidiana habitual.

Tendo por base o objetivo etnometodológico de compreender os etnométodos utilizados pelo ator social em suas ações cotidianas com vistas à comunicação, a tomada de decisões e o raciocínio prático, busco evidenciar as pesquisas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* sob orientação da professora Neide Cavalcante Guedes, coordenadora do núcleo de estudos NUFAGEC e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) acerca da operacionalidade dos conceitos-chave forjados pela Etnometodologia.

O interesse em apresentar produções de dissertações de Mestrado, especificamente aquelas subsidiadas pela perspectiva Etnometodológica enquanto teoria do social, decorre em razão da necessidade de apreensão da maneira como as pesquisadoras, essas sendo membros do NUFAGEC, utilizaram essa perspectiva e seus conceitos-chave em seus estudos, realçando assim esses percursos:

– A pesquisa de Mestrado intitulada “(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR” de autoria de Adriana Lima Monteiro foi defendida em 2015. Essa pesquisadora fundamentou o estudo na perspectiva Etnometodológica enquanto Teoria do Social subsidiada pelos conceitos-chave de indicialidade e noção de membro. A indicialidade, neste estudo, demonstra a linguagem usada pelos membros de um grupo, quando estabelece diálogo e forja a dialética natural entre eles e o contexto construído, ou seja, apenas quem está inserido no grupo sabe o exato sentido colocado pelos membros. A noção de membro implica no momento em que a pesquisadora se afilia ao grupo do PARFOR durante o tempo de aulas na universidade, visando se apropriar dos códigos, da linguagem natural daquele contexto, ou seja, com o intuito de se sentir parte, ou melhor, se sentir membro do grupo de estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR para captar os ditos e não ditos revelados por um diálogo não só de dentro deste grupo, mas também do ambiente educativo na escola.

– A pesquisa de Mestrado “Os saberes e fazeres da prática do gestor: desafios para a construção da gestão democrática na escola pública” de autoria de Kely-Anee de Oliveira Nascimento foi defendida no ano de 2016. A pesquisadora trabalhou com a Etnometodologia, utilizando os conceitos-chave de indicialidade e noção de membro. A indicialidade foi utilizada com vistas a compreender as expressões indiciais usadas pelas gestoras das escolas no diálogo com os professores, os alunos e a comunidade, adotando como necessário, primeiramente, a implicação no âmbito escolar a fim de tornar-se membro. Para a autora deste estudo, a noção de membro foi trabalhada conforme as estratégias usadas por ela para ser aceita perante os demais membros, a saber estava à disposição das gestoras para ajudar nas tarefas de gestão, visando a aproximação e o desvelamento das rotinas empreendidas pelas gestoras no interior das escolas, favorecendo na interação com os professores e demais funcionários da instituição.

– A dissertação de Mestrado “O currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes” de autoria de Marina Marcos Costa foi defendida em 2017. Ela utilizou a Etnometodologia, fazendo uso dos conceitos-chave como noção de membro e indicialidade. Ao adotar a noção de membro, a pesquisadora inferiu como as professoras se tornaram membros no seu contexto escolar, buscando se tornar membro durante a pesquisa. O conceito da indicialidade foi usado com o intuito de capturar a linguagem natural no contexto da empiria, exigindo da pesquisadora a apropriando dessa linguagem, bem como a implicação nesse contexto.

– A dissertação de Mestrado intitulada “Formação continuada no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: contribuições para o ensino de matemática e para a prática alfabetizadora”, cuja autoria é de Laurilene Cardoso da Silva Lopes, foi defendida em 2018. A pesquisadora trabalhou com a perspectiva Etnometodológica, fazendo uso dos conceitos-chave da noção de membro e da reflexividade. Com a noção de membro, a pesquisadora adentrou no contexto do grupo e conseguiu perceber as interações entre os atores sociais fluírem naturalmente de forma que o não dito, bem como a indicialidade utilizada, eram mais fáceis de serem compreendidos. Essa pesquisadora adotou também o conceito de reflexividade, depreendendo que os membros conseguem relatar de forma clara os fatos e as ações que acontecem em seu convívio social, tornando-as compreensíveis e observáveis, sem a necessidade de refletir sobre os acontecimentos, uma vez que a ação é automatizada e relatável àquele que está envolto dela.

– A dissertação de Mestrado intitulada “Os saberes docentes construídos no Estágio Curricular Supervisionado: narrativas de licenciandos em ciências biológicas”, de autoria de Ana Valéria Borges de Carvalho Melo foi defendida em 2019. A pesquisadora desenvolveu

seus estudos subsidiada pela perspectiva Etnometodológica ancorando-se nos conceitos-chave de Prática/Realização e Noção de Membro. Compreende que a prática/realização focaliza as atividades cotidianas dos indivíduos e o modo como estes atribuem sentido a essas ações. Em relação ao conceito de noção de membro, a pesquisadora realçou que para o ator social ser considerado efetivamente membro de um grupo, ele precisa se perceber na condição de “*ser*” *do e no* grupo e não apenas de “*estar*” no grupo, evidenciado o momento que adentrou na pesquisa e afiliou-se ao círculo investigado, visando fazer parte e se sentir membro do grupo de componentes do Estágio Supervisionado, enfoque de sua investigação.

– A dissertação de Mestrado denominada “Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança”, de autoria de Marcella de Oliveira Abreu Fontinele, foi defendida em 2020. A pesquisadora subsidiou sua pesquisa na Etnometodologia, utilizando o conceito de accountability e a noção de membro. O conceito de accountability, evidenciado pela pesquisadora, pode ser entendido como o modo pelo qual os atores sociais descrevem suas atividades práticas, a partir das referências de sentido e significado atribuídos as suas atividades. Em sua pesquisa, esse conceito foi apreendido, sobretudo, por meio da entrevista narrativa, quando as professoras alfabetizadoras relataram suas atividades diárias e, assim, foi possível a ela, enquanto membro, adentrar no mundo de suas práticas docentes como alfabetizadoras, entendendo-o como um fenômeno observável e relatável. A pesquisadora realçou como trabalhou com a noção de membro: inicialmente ela se direcionava às escolas, conversava com todos os envolvidos e buscava aproximações com as interlocutoras. Ela não se inseriu nas salas de aula nos primeiros dias, mas buscou ganhar a confiança aos poucos. O objetivo de tornar-se membro não era avaliar ou julgar como certos ou errados os etnométodos utilizados por elas para alfabetizar as crianças, e sim compreender como ocorre esta prática docente alfabetizadora.

Essas pesquisas tiveram grande contribuição do Núcleo, pois são originárias de estudos acerca da Etnometodologia e de leituras e análises dos objetos de estudo de cada participante, uma vez que é nesse espaço formativo que são apresentados os objetos de estudos, o caminho metodológico ancorado pela perspectiva Etnometodológica e os conceitos que orientam nossa inserção no campo.

Diante dessa explanação, a respeito da importância do Núcleo e das produções realizadas em torno da Etnometodologia, reitero o interesse deste estudo na perspectiva Etnometodológica enquanto teoria do social, explicitando conforme ilustra Coulon (1995, p. 15) quanto a sua originalidade:

[...] não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais [...]. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais. Essa metodologia leiga – constituída pelo conjunto do que vamos designar por etnométodos – utilizada, de forma banal mas engenhosa, pelos membros de uma sociedade ou grupo para viverem juntos, constitui o corpus da pesquisa Etnometodológica.

Essa perspectiva se preocupa em viabilizar as atividades práticas (a prática em início de carreira) que os membros (professoras), no contexto comum (a escola de educação básica), produzem como meios para se comunicar, tomar decisões e refletir sobre essas atividades com outros sujeitos e com sua própria ação docente. A Etnometodologia pondera que os membros interpretam suas ações cotidianas à luz das teorias, reconhecendo que existe objetivação para tal empreendimento.

No que concerne ao uso do termo Etnometodologia por Garfinkel (2018, p. 101), esse autor se refere: “[...] a investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”. Vale salientar, com base no autor, que as professoras, no seu cotidiano se comunicam com alunos, pais, gestão, sujeitos que vivem o cotidiano de forma natural, e sua linguagem é comum, inteligível a eles. Nesse sentido, suas ações são cheias de intencionalidade, entendidas como rotineiras, familiares e ordinárias, sendo apreendidas e interpretadas por aqueles que ali estão situados.

Desse modo, o esforço nesse estudo foi o de capturar essas e outras situações e perceber, de acordo com Garfinkel (2018), que as expressões indiciais não podem ser substituídas ou modificadas, pois isso traria prejuízo ao ator social que vive determinada atividade prática e que consegue analisar de forma inteligível e relatável tal atividade, por estar na condição de membro. Depreendo que as professoras que colaboraram com essa investigação elaboravam, em sua prática docente, expressões próprias, criadas durante sua rotina, e que se manifestavam na sua prática. Essas expressões indiciais utilizadas por elas com seus alunos no início da pesquisa eram relatáveis e inteligíveis apenas para eles, pois conseguiam saber exatamente o teor da conversa naquele contexto específico.

Portanto, as expressões indiciais passam a ser observáveis-e-relatáveis quando disponíveis para os membros como práticas comuns situadas de olhar-e-dizer (GARFINKEL, 2018). O pesquisador, na condição de membro, somente apreende e relata as circunstâncias práticas e os afazeres diários se ali pertencer às conversas e às rotinas. Sendo assim, Garfinkel (2018, p. 98) sugere que:

[...] um membro deve, desde o início, “conhecer” as situações nas quais ele deve operar, caso suas práticas devam servir de medida para transformar as características específicas e localizadas dessas situações em um relato reconhecível.

A implicação no contexto empírico colaborou para me tornar membro, ou seja, considero alguns aspectos que foram fundamentais para efetivar a condição de membro. A inserção no espaço escolar favoreceu tornar-me membro e, além disso, entender e interpretar a dinâmica da escola e do corpo docente, considerando que, durante as observações, eu sempre chegava antes de a aula começar e esperava as professoras (interlocutoras) na sala dos professores para, em seguida, nos direcionarmos à sala de aula delas. No decorrer dessa espera, os(as) professores(as) tratavam sobre diversos assuntos, dentre os quais destacavam os alunos indisciplinados, evidenciavam as turmas com alunos especiais – o que exigia deles a busca de conhecimentos que garantissem o aprendizado desses alunos – e enfatizavam as dificuldades do trabalho em sala de aula. Outros assuntos também foram abordados pelos professores, como as conquistas alcançadas com alunos que estavam aprendendo a ler e escrever, além da menção aos projetos que desenvolviam e as atividades exitosas que um realizava e servia de base para os colegas. A inserção no espaço comum dos(as) professores(as) facilitou que eles me vissem como professora, alguém disposta a escutar suas dificuldades e conquistas, desprendendo de avaliar qualquer ação realizada pelos(as) professores(as).

A noção de membro, no espaço da sala de aula das professoras, se efetivou quando eu busquei observar uma vez por semana as suas aulas, considerando que, ao inserir-me na sala de aula, estava sempre à disposição para colaborar, buscando saber do planejamento e das atividades que realizariam no decorrer da aula, cooperando, e essa postura favoreceu para adquirir a confiança das professoras, quer dizer, constantemente eu era solicitada a acompanhar os alunos que apresentavam mais dificuldades de leitura e escrita.

Desta maneira, na condição de membro, foi possível compreender que as professoras produzem seus próprios etnométodos tanto em suas rotinas quanto na elaboração de estratégias de sobrevivência, buscando resolver ou reconduzir as dificuldades e inseguranças que surgem no início de carreira. Desse modo, o uso dos etnométodos consubstancia inicialmente os acordos das professoras com seus alunos, suas regras e rotina, mediante a teoria a partir das contingências dessas ações na sua prática recorrendo, cotidianamente, a instrumentos didáticos como vídeos e materiais didáticos para operacionalizar determinado conteúdo.

A Etnometodologia, segundo Coulon (1995), forjou cinco conceitos-chave, a saber: a indicialidade (da Linguística com base em Cicourel, 1977), a reflexividade (da Fenomenologia

de acordo com Schütz, 1938), a noção de membro (da Teoria de Parsons, 1967), noção de prática e *accountability* tomados de empréstimo de outras ciências sociológicas. Desses conceitos utilizo neste estudo, a noção de membro e a indicialidade.

A noção de membro constitui o domínio da linguagem natural de uma pessoa, uma instituição e abrange os acontecimentos organizados pelo sujeito no contexto de atuação dele, quando mantém as expressões indiciais intactas e sem prejuízos ao entendimento do outro. Apoiada em Coulon (1995, p. 48), explico “[...] tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum”. De maneira específica, a noção de membro, neste estudo, abrange a convivência no interior das escolas, do microespaço da sala de aula.

Quando comecei a investigação nas escolas, era vista como pesquisadora e durante as observações essa imagem foi sendo superada. No que se refere ao contato com as professoras interlocutoras deste estudo, registro que elas se manifestavam de forma singular em relação a minha presença na sala de aula delas. No tocante a isso, explico, conforme já anunciado anteriormente, que as interlocutoras foram identificadas nesta pesquisa por codinomes, assim sendo, enfatizo que as professoras Gabriela e Angelita, principalmente, encaravam a minha presença com suspeita, com estranhamento, enquanto Guerreira e Ana Júlia, já conhecidas do tempo da graduação, agiam de forma “natural”, não se incomodavam por eu estar em sua sala de aula observando, anotando e interagindo. A necessidade de tornar-se membro no contexto da prática das professoras foi imprescindível, uma vez que essa afiliação repousa sobre a particularidade de cada uma, compreendendo a maneira singular como realizam e desenvolvem a sua prática.

Em princípio, estabeleci acordos com as escolas e com as professoras, tais como: uma vez por semana passar a acompanhar as atividades desenvolvidas pelas professoras; não manifestar nenhuma intervenção em suas práticas; colaborar com as atividades, caso elas necessitassem, e, de posse do diário, fazer o registro das impressões que se apresentavam.

Essa postura se apresenta conforme esclarece Coulon (1995, p. 48): “[...] uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem”. O membro, com base nessa perspectiva, é considerado aquele que faz parte de um determinado grupo, busca apreender o entendimento do outro e suas particularidades, superando o aspecto explicativo. Os membros coletivamente se organizam e forjam sua maneira de estar em grupo, analisando as redes de relações e discursos. Meu objetivo com a noção de membro foi apreender como as professoras incorporam os conhecimentos da formação inicial diante da complexidade da prática, estando em início de carreira, haja vista sua elaboração.

Em relação à indicialidade, vale lembrar que é um termo emprestado do campo da linguística e considera que a preocupação com a vida social se constitui por meio da linguagem. Aqui, destaco não a linguagem erudita ou objetiva da Sociologia clássica, mas aquela que se constitui, também, a da vida de professores que trabalham expressões indiciais no espaço de atuação que somente podem ser percebidas pelos sujeitos que ali estão e comungam diariamente de suas construções, desempenhando papéis como docentes e sujeitos relacionais. Coulon (1995, p. 33) apresenta a definição de indicialidade como sendo:

[...] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada.

As expressões indiciais que ligam a comunicação entre os sujeitos só é possível quando explorada a noção de membro como aquele dotado de um conjunto de modos de agir, de métodos e de atividades que inventam dispositivos de adaptação para dar sentido a realidade que o cerca. Assim, convém assinalar que tanto a noção de membro quanto a indicialidade foram trabalhadas no cotidiano da escola quando professoras, alunos, gestão e a comunidade passaram a se comunicar de forma natural, substituindo as expressões objetivas por expressões indiciais. Ou seja, o sentido completo da palavra usada pelos sujeitos pode até exigir a linguagem erudita, mas as expressões indiciais como ‘isto’, ‘você’ e ‘eu’ “[...] só ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção, quando são “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico” (COULON, 1995, p. 33).

Reafirmo que as expressões indiciais utilizadas pelas professoras no cotidiano de sua prática só podem ser capturadas por aqueles que convivem o espaço escolar, especificamente a sala de aula, e essas expressões são carregadas de subjetividades, tendo em vista a singularidade de cada sujeito que produz com os outros sujeitos novos sentidos.

Com relação à produção e à análise dos dados, realço que “[...] na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomam esses instrumentos emprestados da etnografia” (COULON, 1995, p. 85). Sendo assim, adoto como procedimento para construção e análise dos dados a observação participante e as entrevistas narrativas. No entremeio ao procedimento da observação participante, faço uso do diário de campo para registro das nuances dos dados.

2.2 Procedimentos de produção e análise dos dados

A pesquisa de natureza Etnometodológica considera como principal aspecto as construções/interações que os atores sociais disponibilizam e reinventam no contexto social, posto que as situações cotidianas são significadas pelos atores sociais a partir das interpretações que eles fazem das situações vividas. Conforme esse entendimento, apresento os procedimentos de produção e de análise dos dados utilizados nesta pesquisa.

2.2.1 Observação participante

A observação participante, neste estudo, é caracterizada como um procedimento de pesquisa necessário para estabelecer contato com os sujeitos, buscando a permanência *in loco* e o desvelamento do cotidiano de quatro professoras em início de carreira, vinculadas a três escolas da Secretaria Municipal de Educação na Cidade de Teresina. A operacionalidade da observação participante ocorreu com a entrada no campo e transcorreu com as idas às escolas, ao tempo em que me aproximava das atividades desenvolvidas pelas professoras com o intuito de garantir a afiliação.

Vale salientar que a entrada no campo foi um processo de intensas aprendizagens e de muitos desafios, uma vez que precisava tanto adquirir a confiança das interlocutoras desse estudo quanto aprender a conviver com os sujeitos que faziam parte daquele lugar. Portanto, a inserção no campo favoreceu capturar e entender a linguagem entre as interlocutoras com seus alunos, os pares de profissão, a gestão e a comunidade. À vista do desvelamento de sentidos que as professoras atribuem a sua prática, tendo por fundamento a formação inicial, foi possível capturar por meio da observação participante as contribuições, as limitações, os desafios e as descobertas que as professoras vivenciam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Por meio da observação participante, foi realizada a leitura e a interpretação da prática social em que essas professoras estão inseridas e que as regras instituídas a elas remetem a condutas de aceitação, passiva ou não, e nas quais reside o posicionamento delas acerca das escolhas que fazem para dirimir as necessidades imediatas ou aquelas que carecem de uma tomada de decisão a longo prazo.

Uma das grandes influências na literatura acerca da importância e aplicabilidade desse procedimento na prática de pesquisa se deve a Malinowski. Esse antropólogo passou a ser um dos mais conceituados estudiosos na Antropologia moderna que defendeu uma nova maneira de trabalhar com investigações *in loco*, fazendo uso da observação participante. Malinowski

(1978, p. 23) publicou em 1922 uma obra denominada *Argonautas do Pacífico Ocidental*, representando uma revolução na literatura antropológica, pois:

Malinowski alterou radicalmente essa prática, passando a viver permanentemente na aldeia, afastado do convívio de outros homens brancos e aprendendo a língua nativa, tarefa para a qual, aliás, era extremamente dotado. Desse modo, embora não dispensando o uso de informantes, substituiu-o em grande parte pela observação direta, que só é possível através da convivência diária, da capacidade de entender o que está sendo dito e de participar das conversas e acontecimentos da vida da aldeia.

Esse autor empreendeu um novo modo de trabalhar com as observações, uma vez que antes tal prática recorria às pesquisas realizadas com poucos informantes ou por meio de questionários aplicados com o auxílio de tradutores. “A observação direta do comportamento era necessariamente breve e superficial, era realizada durante visitas de curta duração às aldeias indígenas” (MALINOWSKI, 1978, p. 23).

A prática de Malinowski consiste numa reviravolta com as observações realizadas pelo antropólogo que viveu permanentemente na aldeia, aprendendo a língua nativa. O modo de fazer Etnografia inscrita por Malinowski representou na literatura um grande salto em razão do fundamento de análise, interpretação das práticas dos nativos e o registro sistemáticos dos dados. Ele substanciou uma Etnografia enquanto método, explicitando como proceder no campo e capturar de forma densa tudo que constitui o comportamento, a prática cultural, as significações, crenças, valores, linguagens e interpretações dos sujeitos e, sobretudo, a imersão prolongada do pesquisador no *locus* de investigação.

Essa rica experiência transmitida e as bases metodológicas por ele lançadas continuam atuais e sua legitimidade permanece intocável. É importante ressaltar os passos da inserção na realidade empírica, constatado por Malinowski (1978), enfatizado por Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 71) no sentido de que “[...] (a) necessidade de ter bagagem científica; (b) importância da observação participante; (c) utilização de técnicas de coleta, ordenação e apresentação do que denomina evidências”.

A Etnografia, com base em André (1995, p. 27), “[...] é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Nessa direção, a Etnografia seria uma tentativa de descrição da cultura. Essa descrição, segundo Geertz (2012, p. 04), é densa, termo que ele tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para se referir a pretensão da prática da etnografia. Afirmando que:

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...].

Com base nessa perspectiva, entendo que a descrição densa constitui um esforço elaborado pelo pesquisador, quando o mesmo em um exercício de artesão (MILLS, 2009) consegue, a partir de uma frequência de ações sistemáticas, tecer relações, afirmar posicionamentos, contestar evidências e elucidar o caminho metodológico. Ele se descobre sujeito de autorias, em um movimento previsto por Ardoino (1998) como tríptico composto da ligação entre agente-ator-autor, sendo o último desses papéis o essencial, pois o autor seria o fundador, o criador, o que se situa e é reconhecido pelos outros. O autor, ao autorizar-se, visa a compreensão das situações e práticas educativas, legitimando “[...] a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito” (ARDOINO, 1998, p. 28).

Em relação à diferenciação do foco de interesse da Etnografia, consiste na descrição da cultura, especificamente as práticas, os hábitos, as crenças, os valores, as linguagens e os significados de grupo social, enquanto a preocupação central dos estudiosos da educação consiste no processo educativo (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, a autora enfatiza que o que se tem feito nas pesquisas “[...] é uma adaptação da etnografia à educação, o me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Tendo por base essa perspectiva, avanço em caracterizar um trabalho do tipo etnográfico em educação, apresentando as suas cinco principais características. A primeira característica de um tipo de pesquisa etnográfica em educação é o uso de técnicas associados à etnografia como a observação participante e o diário de campo, que são utilizados neste estudo. A segunda característica consiste na interação do pesquisador com o objeto pesquisado, concretizado a partir da observação participante. A terceira característica concentra-se no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo no contexto da pesquisa. Quanto à quarta característica, está centrada no significado, na maneira própria que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e a realidade que as cerca. E a quinta característica envolve um trabalho de campo, isto é, a pesquisa se realiza em um contexto social (ANDRÉ, 1995).

Assim sendo, a natureza dessa investigação se concentra no campo da educação, subsidiada pela perspectiva Etnometodológica, que não forjou uma metodologia específica, tomando emprestado da Etnografia os procedimentos da observação participante e do diário de campo. A observação participante, como procedimento adepto desse tipo de pesquisa, cabe perfeitamente na apreensão do processo educativo, do cotidiano de professoras que estão a aprender a ensinar, pois diariamente mantêm estreitos nexos com as pessoas, com a comunidade, com o conhecimento, com as confrontações entre o instituído e o instituinte.

Em direção a essa finalidade, Angrosino (2009) caracteriza a observação participante como um estilo obtido pelo pesquisador no decurso da pesquisa. Ao utilizar esse procedimento, a intenção foi ser vista como alguém comum para as interlocutoras, transcendendo, sobretudo, a figura de pesquisadora. Diante disso, as escolas aceitaram participar do estudo, entendendo que isso traria contribuição tanto para a própria escola quanto para as professoras. Ressalto, ainda, que, ao trabalhar com a observação participante, previa riscos mínimos no percurso da investigação, pois dependia da boa vontade das professoras e das escolas.

Marques (2016, p. 276-277) enfatiza sobre o estilo que deve ser adotado com a observação participante, que “[...] implica no convívio com o grupo pesquisado, por algum tempo, muitas vezes demandando um processo longo, o pesquisador não se torna um ‘nativo’[...]”, mas obtém o objetivo de ser visto como membro.

As observações se iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram-se em março de 2020. Para identificação das escolas, utilizei os seguintes codinomes: Escola Leste, Escola Sudeste e Escola Sul. No tocante ao término das observações, na Escola Leste foram finalizadas em novembro de 2019, já na Escola Sudeste e Escola Sul as observações foram encerradas em março de 2020.

A observação na Escola Leste, onde atua a professora Gabriela, iniciou na sala dos professores. Enquanto esperava o intervalo para falar com os professores, esse momento foi encarado como tenso e difícil, tendo em vista alguns fatores como o espanto dos professores quando a diretora me apresentou a eles mencionando que eu era professora da Universidade Federal do Piauí e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma instituição. Essas reações fragilizaram a intenção de manter relações com essa escola, contudo, estando ciente dos riscos, continuei a explicitação dos objetivos e da metodologia de estudo, para emergir novamente uma recusa, em que os professores se expressaram da seguinte forma: “uma pesquisa demorada; não tenho tempo de escrever; não sou iniciante na docência, então não contemplo o perfil do estudo”, dentre outras (re)ações (Diário de Campo).

Desse modo, com as primeiras observações, aflorou o sentimento de estranhamento. Na Escola Leste, os(as) professores(as) e alunos(as) me viam como funcionária da Secretaria de Educação. Dando sequência às observações, essa imagem foi sendo desmistificada, dado que, na convivência semanal, mantinha interesse pelas atividades que as escolas realizavam. Passei a ser vista como membro daquele lugar.

Nesse sentido, Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 70) afirmam que o pesquisador “[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”. Em divergência a finalidade exposta pela autora, explícito que a intenção seria mesmo o desvelamento dos sentidos que as professoras construíram ainda na formação inicial, que implica no desenvolvimento de seu fazer docente enquanto iniciantes na profissão, considerando, ainda, a descrição densa desse contexto, e não apenas a ida as escolas para coleta de dados.

De acordo com Angrosino (2009, p. 56), entendo que “a observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Significa dizer que como membro participante deve compreender o universo simbólico constituído pelas professoras na significância do que aprenderam na universidade e o que vem contribuindo para sua prática. A ação de observar seria o ponto de ligação entre o contexto apresentado e a implicação do pesquisador na pesquisa. A implicação consiste, então, no envolvimento com o contexto e nas negociações com os sujeitos que constroem maneiras de aprender e permanecer em processo de aprendizado. Essa prática de observação se efetiva quando permitida a participação no dia a dia das atividades dos sujeitos.

Ainda destaco a necessidade de saber trabalhar com as interpretações das professoras em relação à minha presença em sala de aula, uma vez que fazia uso do diário de campo para registro dos acontecimentos no ambiente da prática e que, de princípio, foi realizado após as observações para não atrapalhar a prática das professoras, tendo em vista que duas das quatro professoras se sentiam incomodadas com as anotações que eu realizava. Contudo, com o passar das observações e pela minha observação semanal às escolas, as professoras foram aceitando a minha presença e não sentiram tanto incômodo com o uso do diário de campo.

Essa postura foi subsidiada pelo exercício da escuta sensível, que propicia sentir “[...] o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 1998, p. 94). A escuta sensível é uma habilidade do pesquisador com vistas a capturar os cinco sentidos – audição, tato, paladar, visão e olfato – pois requer “[...] a sensibilidade de estar atento

ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções” (CERQUEIRA; SOUZA, 2011, p. 17). Essa sensibilidade de escuta possibilitou o registro de inúmeras ações realizadas pelos sujeitos no coletivo ou individualmente, considerando que “[...] o processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação” (ANGROSINO, 2009, p. 56).

O contato com a Escola Sudeste ocorreu de forma tranquila, mantendo relações amigáveis, tendo em vista que eu já conhecia a professora interlocutora deste estudo. Nessa mesma escola, participou da pesquisa outra professora, Angelita cuja participação na pesquisa iniciou-se em 2019, tendo em vista, a necessidade de ampliar a amostragem de interlocutoras. Quando diagnostiquei, em 2018, as escolas com professoras em início de carreira, Angelita inicialmente demonstrou interesse, entretanto, com o passar dos meses perdemos contato.

A professora Ana Júlia leciona na Escola Sul. Ao entrar em contato com essa professora, em 2019, por via WhatsApp, ela demonstrou interesse em conhecer o estudo, sendo agendado uma visita à escola para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A professora concordou com os termos da pesquisa e, assim, os dias de observação foram estabelecidos.

A simplicidade foi fundamental para o êxito da observação, isso porque as professoras esperavam uma posição atenta e cuidadosa sobre o que propus observar da sua prática em início de carreira. A entrada no campo se configura em um momento cauteloso, tendo em vista que estava sob a vigilância das professoras e para Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 74) “a entrada no campo tem a ver com os problemas de identificação, obtenção e sustentação de contatos, a saída é também um momento crucial”. Em relação a esse aspecto, foi feito um convite às professoras, para que, após as observações e encerramento do nosso trabalho, que elas pudessem assistir a defesa, também oferecemos um exemplar do trabalho para o acervo de cada escola.

Para registro das observações – que tem como foco capturar as atividades práticas realizadas pelas interlocutoras –, foi utilizado o diário de campo que consiste em um caderno com a finalidade de anotar aspectos concernentes à prática das professoras em início de carreira, sendo usado também no momento que foi aplicada a entrevista narrativa.

2.2.2 Diário de campo

O ato da escrita exige esforço e dedicação para efetuarlo e, no âmbito de pesquisas qualitativas, existem diversos recursos que possibilitam ao pesquisador conhecer, apreender e descrever o *locus* empírico e o diário se constitui em um desses investimentos.

O diário, neste estudo, teve a finalidade de registrar as atividades cotidianas vividas pela pesquisadora no contexto da pesquisa e também foi usado para anotar, durante as observações, os acontecimentos no contexto da prática das professoras e, no momento da entrevista, quando emergiram aspectos importantes das narrativas das interlocutoras. Esse registro ocorreu de forma sistemática e organizada tanto das informações no espaço da sala de aula quanto dos meus atos falhos durante a pesquisa. Portanto, o diário de campo – no decorrer das observações – assumiu grande importância, pois me proporcionou capturar as nuances da pesquisa e, também, favoreceu a reflexão sobre meus atos no processo da escrita.

O uso do diário favoreceu momentos de reflexão, tendo em vista que o exercício da escrita possibilitou uma extensão entre o ponto de chegada e de continuidade nesse processo, favorecendo, assim, avançar na itinerância da pesquisa. A partir do ato da escrita foi possível conhecer melhor as minhas fragilidades, as minhas limitações, os meus medos e as minhas necessidades ao longo do estudo, uma vez que me defini como autora de muitas histórias. Escrever é uma habilidade e o pesquisador, no ato da investigação, também desenvolve essa atividade formativa.

Desse modo, Zabalza (2004, p. 16) define a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação como uma possibilidade de “[...] fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos”. Por essa razão, o diário de campo foi conduzido com a intenção de registrar os acontecimentos, os discursos (linguagem) produzidos pelas interlocutoras no período da observação participante e no momento das entrevistas. Contribuiu, ainda, para a reflexão quando ficava distante dos contextos das três escolas para pensar sobre situações corriqueiras que se manifestavam na prática das professoras e necessitava do registro para, em momento posterior, perguntar as professoras sobre aquela situação.

De acordo com Macedo (2010, p. 133), o uso do diário de campo nas pesquisas é importante porque permite que:

[...] nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas. Atinge o *habitus* objetivista cravado no inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudos. Entretanto, o mundo das implicações, apesar de

permanecer no campo do não dito, jamais pode ser alijado do contexto da produção científica; é nesse instante que o diário de campo tem uma função de extremo significado heurístico.

Corroboro o pensamento do autor quando ele considera que o diário de campo potencializa as pesquisas, pois o investimento realizado nesta elaboração científica requer esforço intelectual, pessoal e profissional para a construção e operacionalização do referido recurso. Nessa linha de reflexão, Mills (2009) explora em seu texto *Sobre o artesão intelectual e outros ensaios* que o cientista social deve organizar um arquivo, ou seja, manter um diário. Este recurso envolverá o pesquisador, assumido por Mills (2009), como cientista social, não apenas em seus desejos e interesses pessoais, mas conduzirá seus esforços a partir da produção científica explorada no contexto do outro, problematizando, compreendendo, escrevendo e interpretando o que é registrado no papel e nas tintas da vida e da formação.

É esse arquivo, portanto, que vai me permitir, enquanto pesquisadora, perceber meus “atos falhos” e o valor das ações postas a fim de fortalecer as bases teóricas as quais propiciam a construção científica. Se assim o fizer, passo a ser vista também como artesã, que “[...] tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 2009, p. 22).

O uso do diário, tendo por base a perspectiva Etnometodológica, tem certas exigências, entre elas a afiliação no campo e a apreensão da linguagem natural entre os agentes sociais. Dessa maneira, estabeleci diálogo com os sujeitos em vista a superação da imagem de pesquisadora, com o propósito do desvelamento das expressões indiciais.

O pesquisador, conforme assevera Angrosino (2009), deve seguir algumas orientações de como tomar notas. Primeiramente, confeccionar um caderno com o intuito de realizar anotações durante as observações. Neste caderno, os registros devem apresentar aspectos importantes acerca do objeto de pesquisa, sendo utilizados, principalmente, no momento da análise dos dados, quando me apoio nessas informações para esclarecimentos e inferência dos dados. Para tanto, a linguagem usada na escrita do diário precisa ser concisa e objetiva para facilitar a minha compreensão, requerendo ainda, a indicação de datas, lugares e horários das observações e das entrevistas.

No momento das anotações buscava descrever o máximo possível de palavras, de expressões indiciais utilizadas pelas professoras com seus alunos, com a direção e coordenação pedagógica, e com os pais dos alunos. Conforme alerta Angrosino (2009) é necessário, também, preservar o anonimato das interlocutoras da pesquisa e das escolas, orientando o uso de codinomes para sua identificação.

Durante as observações eu tomava nota acerca dos elementos relevantes que se manifestavam nas práticas das professoras, apreendendo a sequenciação desses acontecimentos, registrando o horário dessa informação com a intenção de colocar as ações exatamente em ordem. As anotações, no início da pesquisa, foram realizadas depois da observação, tendo em vista que as professoras poderiam se sentir incomodadas com tal prática, entretanto com a permanência semanal nas escolas as anotações ocorriam durante as aulas. Considerando as orientações sobre a observação participante e o diário de campo, apresento a entrevista narrativa, como dispositivo de produção dos dados.

2.2.3 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa, neste estudo, consiste em um dispositivo de produção de dados. De antemão, o motivo de utilizar a entrevista narrativa decorreu em razão da perspectiva Etnometodológica, na percepção das atividades práticas que as interlocutoras deste estudo produzem, interpretam e descrevem sobre aspectos da sua formação e do seu início de carreira, comunicando-se e localizando-se em dado contexto social. A entrevista narrativa nos estudos etnometodológicos propicia ao pesquisador aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e com a sua trajetória formativa e profissional, quer dizer, a partir da narrativa é possível adentrar nos processos de vida e de formação dos atores sociais em vista apreender de forma densa os pormenores desse processo.

As interlocutoras são percebidas como narradoras de sua trajetória formativa. Para Benjamin (1993), a figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presente aquele que narra e o que se presta a escuta, dito de outro modo, a presença inevitável entre o interlocutor e o pesquisador. Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 25) revelam que:

[...] o narrador é aquele apegado às experiências do cotidiano, não apenas a sua experiência individual, mas, também, à experiência alheia que testemunha. Mantém relação com a atividade prática e ordinária. Sua sabedoria se constitui de forma tradicional – é o ofício.

Com base nas autoras, compreendo que o narrador é tanto aquele que narra suas histórias de vida e de formação quanto aquele que se põe a escutar sensivelmente a narrativa do outro, aproximando-se da história narrada. Nesse sentido, através das narrativas, as interlocutoras puderam lembrar o que vivenciaram no percurso da formação inicial e do seu início de carreira, organizaram essas experiências numa sequenciação e encontraram possíveis explicações para desencadear os acontecimentos que colaboram para torná-las professoras.

De acordo com Bertaux (2010, p. 15), a narrativa de vida resulta em uma forma particular de entrevista que seria a “entrevista narrativa, durante a qual um ‘pesquisador’ pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida”. Dessa maneira, tomando a entrevista narrativa como um caminho para desvelar uma parte significativa das experiências vividas pelas interlocutoras, busquei encorajá-las e estimulá-las a contar acerca do seu processo formativo e da inserção na carreira docente.

A inserção no campo de pesquisa ofereceu condições de apreensão da realidade pelas interlocutoras, uma vez membro daquele lugar, os acordos eram estabelecidos de forma natural. Para tanto, também foram levadas em consideração as expressões indiciais que foram colocadas e apreendidas pelas professoras com naturalidade, a saber: os gestos, entonações nos ditos e nos silenciamentos que foram postos com frequência e sem prejuízo de entendimento.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2018 na Escola Leste e na Escola Sudeste com duas interlocutoras; e, no mês de dezembro de 2019, na Escola Sudeste e na Escola Sul com mais duas interlocutoras, que são professoras em início de carreira. Esse longo tempo para aplicação das entrevistas decorreu em razão da necessidade de ampliação da amostragem de interlocutores, emergindo, assim, o interesse de procurar outras escolas que tivessem professores iniciantes. Essa busca *in loco* concretizou-se no ano de 2019 e me oportunizou tanto a inserção nas escolas quanto a realização das entrevistas.

Desse modo, averigui com as interlocutoras o melhor dia para realização das entrevistas, e de forma unânime todas escolheram no dia do horário pedagógico. Havia pedido as professoras que a entrevista fosse realizada em um local tranquilo, sem interrupções de professores e alunos, assim, cada professora tomou cuidado de escolher um espaço viável para ser entrevistada. Os espaços escolhidos pelas professoras foram à sala de leitura onde realizei a entrevista com a professora Guerreira, na biblioteca com a professora Gabriela, na sala dos professores com a professora Angelita e na sala de aula com a professora Ana Júlia, essa sala foi reservada pela professora.

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Para se conseguir essa profundidade são necessárias algumas medidas como por exemplo, que o pesquisador deve o mínimo possível interferir na narrativa, ele precisa reservar um ambiente que garanta essa minimização de interrupção e crie condições para que o interlocutor sinta à vontade em contar sua história.

Esse tipo de dispositivo emprega o esquema de narração em que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias que ele revela a partir da sua própria linguagem,

oportunizando a narração dos acontecimentos. Desta maneira, para alcançar essa narração mediante a entrevista foi necessário preparar um esquema autogerador, quer dizer, essa preparação requer tanto o domínio dos objetivos específicos da pesquisa quanto a formulação das questões norteadoras, que foram contempladas em duas questões, como: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia e narre como essa formação contribuiu ou não para sua prática em início de carreira (Apêndice G), buscando apropriação da implicação da formação inicial e o início da carreira docente.

Em relação ao desenvolvimento da entrevista narrativa, foi considerado como fundamental as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2010), que indicam existir quatro fases necessárias para execução da entrevista. As referidas fases abrangem a iniciação, a narração central, fase de questionamento e a fala conclusiva.

A iniciação correspondeu à primeira fase, em que foi solicitada autorização às interlocutoras para gravar a entrevista narrativa. Vale ressaltar que, no primeiro encontro – no momento da apresentação do projeto de pesquisa e da explanação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – expliquei, de forma detalhada, os procedimentos e o dispositivo que seriam trabalhados durante a investigação, ressaltando a importância da entrevista narrativa, sobretudo suas fases e sua operacionalidade no decorrer da gravação. Desse modo, retomei com as quatro interlocutoras alguns aspectos sobre a entrevista narrativa, dentre eles, como deveria transcorrer – sem interrupções – a fim de manter a continuidade de suas narrativas, enfatizando, também, a fase de questionamentos que seria subsidiada pelas duas questões norteadoras: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia e narre como essa formação contribuiu ou não para sua prática em início de carreira.

Na segunda fase, a narração central, as interlocutoras começaram a narrar. Nesse momento, detive-me para não realizar nenhuma interrupção, entretanto duas das quatro interlocutoras necessitavam de encorajamento e estímulos para terem certeza de que suas falas eram interessantes à pesquisa, desse modo eu expressava levemente com a cabeça sinais de afirmação. No decurso da narração, houve muitas pausas das duas interlocutoras e eu esperava que elas continuassem a narrativa. Logo indicaram que haviam terminado sua história e, embora tivessem finalizado, procurei investigar por algo mais, estimulando-as: “É tudo o que você gostaria de me contar?” Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 99). Essa iniciativa favoreceu o êxito da narrativa. Ressalto, ainda, que, durante a narração, se exige uma escuta sensível, sem prejulgamentos com o intuito de capturar os ditos e não ditos; e que durante a narração de posse do diário de campo

fui anotando algumas questões, dúvidas, emergindo questões exmanentes para serem exploradas na fase seguinte.

A terceira fase, a dos questionamentos, é quando a narração chega ao fim. Nesse momento, retomei as questões exmanentes, que são perguntas formuladas por mim e que refletem os interesses da pesquisa. Enquanto as questões imanentes são os relatos de acontecimentos vividos pelas interlocutoras e surgem durante a narração central. As três fases (iniciação, narração central e questionamentos) foram gravadas e, na fase posterior, foram realizadas anotações no diário de campo.

A última fase da entrevista narrativa, a fase conclusiva, é o momento quando a interlocutora sinaliza que não tem mais nada a contar, embora, mesmo depois que o gravador tenha sido desligado, possa aflorar inúmeras outras possibilidades de registro. Nesse momento, as interlocutoras continuaram a conversa sobre vários aspectos e suas falas foram registradas no diário de campo, com possibilidade de serem utilizadas posteriormente nas análises.

Finalizadas as entrevistas, foi iniciada a conversão dos dados através da transcrição. Esse momento é considerado exaustivo, tendo em vista a grande quantidade de informações contidas em cada história narrada, por isso, requereu tempo e escuta sensível para contemplar todas as narrativas. Realizada a transcrição, foi marcado um dia para a devolutiva das narrativas, uma vez que precisava da confirmação das interlocutoras para a exploração dos dados. Desse modo, cada interlocutora, no dia agendado, realizou a leitura de sua narrativa, destacando alguns aspectos que faziam rememorar certas passagens de sua trajetória formativa. Depois de lidas as narrativas, as interlocutoras autorizaram o trabalho com os dados, apontando positivamente para a fase seguinte, a da análise.

2.2.4 Análise dos dados

A análise dos dados é uma das etapas da pesquisa que exige do pesquisador atenção e muito esforço para sua realização, tendo em vista a grande quantidade de informações presentes no *corpus* de uma entrevista narrativa. Nesse sentido, o pesquisador deve desenvolver de forma criteriosa e minuciosa a organização e a interpretações dessas informações, buscando, sobretudo, evidenciar ao longo da análise o sentido e a riqueza de significações que cada narrativa apresenta.

Considerando o exposto, a técnica utilizada para analisar os dados foi a análise do conteúdo elaborada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). O interesse em trabalhar com essa análise é tanto evidenciar o percurso formativo das interlocutoras, as implicações da

formação inicial no processo de tornar-se professoras, assim como as peculiaridades do início da carreira docente, destacando, pontualmente, “[...] as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 107). Desse modo, os autores Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) sugerem cinco fases para a organização e a interpretação do *corpus* da entrevista narrativa. As fases referem-se à pré-análise, à clarificação do *corpus*, à compreensão do *corpus*, à organização do *corpus* e à organização categorial.

A primeira fase, a pré-análise, consiste na organização do material, abrangendo a transcrição, a escuta atenta e a leitura repetida. A organização do material precisa contemplar algumas informações contidas nas entrevistas como data, lugar e acontecimentos a fim de organizar a narrativa. Em seguida, se realiza a transcrição das entrevistas, requerendo um exercício árduo de escuta atenta em vista apreender os ditos e não ditos contidos nesse dispositivo. Sobre a leitura repetida, foi realizada ao longo do texto com marcadores coloridos em busca dos sentidos presentes em cada narrativa.

A segunda fase refere-se à clarificação do *corpus* que, de posse das transcrições impressas, realizei a leitura atenta do *corpus* da entrevista narrativa, utilizando marcadores coloridos para apreender as narrativas das atrizes sociais e suas singularidades, situando sobre às duas principais categorias deste estudo: a Formação Inicial e o Início de Carreira Docente. Essas categorias foram definidas conforme o objeto de estudo – as implicações da formação inicial e o início da carreira docente – e dos objetivos de pesquisa. Após esses momentos de transcrição, marcação e identificação das singularidades nas narrativas, foram definidos os perfis de cada interlocutora e a sua relação com as categorias Formação Inicial e Início de Carreira Docente, bem como o começo da elaboração do léxico-*thesaurus*, que é um levantamento detalhado das palavras/termos/sentidos de cada narrativa.

A terceira fase corresponde à compreensão do *corpus*, que consiste na elaboração do léxico-*thesaurus*. Ou seja, o levantamento desse léxico-*thesaurus* requer que se volte ao texto e apreenda-se os termos carregados de sentido, personificados, fazendo referência ao que era particular nas narrativas de cada interlocutora e sublinhando e anotando esses termos à margem da folha. Desse modo, retomei as narrativas realizando uma leitura atenta para identificação dos termos/palavras/sentidos que eram recorrentes em cada narrativa, emergindo certas repetições voltadas a momentos ou situações experienciados por cada uma delas que indicavam particularidades em suas narrativas.

Na quarta fase, a organização do *corpus*, definem-se as grelhas de análise que são elaboradas em função da perspectiva teórica-metodológica da pesquisa definidas a *priori*:

formação inicial e o início da carreira docente e das categorias empíricas a *posteriori* apreendidas a partir do levantamento do léxico-*thesaurus*. Nesse sentido, os termos das narrativas voltados para a categoria formação inicial foram: implicação das professoras com a formação, escolha do curso de Pedagogia, os percursos formativos e as contribuições da formação inicial. A respeito da categoria empírica início de carreira docente, os termos mais frequentes nas narrativas foram: choque de realidade e desafios e apoio dos professores experientes aos professores iniciantes.

Por último, a fase organização categorial consiste em juntar, para cada umas das categorias temáticas/empíricas, os fragmentos das narrativas. A soma desse conjunto de narrativas permite reconstituir e visualizar os sentidos de cada narrativas e, assim, realizar um resumo dessas narrativas.

Em relação aos dados das observações, foram analisados os seguintes aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e as suas limitações no contexto da prática. Portanto, de posse dos objetivos de investigação, das categorias empíricas e do referencial teórico foram organizadas, analisadas e interpretadas as narrativas com o objetivo de sistematização no corpo do texto.

2.3 Campo de pesquisa

A escolha do campo empírico consiste em uma etapa necessária para o desenvolvimento da investigação. Desse modo, esta pesquisa iniciou em junho de 2018 e finalizou em março de 2020 e teve como cenário empírico três escolas públicas da Rede Municipal de Teresina. As visitas informais às escolas ocorreram no mês de junho com o objetivo de verificar se havia professoras em início de carreira, constatando, a partir de um levantamento nas escolas, que em 2014 ocorreu concurso público para o magistério para o Município de Teresina, oportunizando a verificação *in loco*. Após essas visitas e de posse da confirmação de aceite das professoras em participar da pesquisa, solicitei junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) a autorização para realizar o estudo, sendo exigido, para tanto, uma cópia do projeto de pesquisa e também da confirmação de matrícula junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o que acarretou a espera de alguns dias para, em seguida, com autorização da Secretaria, dar prosseguimento à pesquisa *in loco*.

Nas primeiras semanas, as observações nas escolas consistiram em visitas; com o passar do tempo, começaram a me perceber como parte daquele lugar. As instituições que aceitaram participar da pesquisa foram identificadas por codinomes, sendo nominadas: Escola

Leste, Escola Sudeste, Escola Sul. Para o conhecimento da ambiência de cada escola, descrevo a seguir sua estrutura física e pedagógica.

A escola leste, localizada na região leste de Teresina, no Bairro Vale do Gavião, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular. Essa instituição foi inaugurada em 2015, por isso, apresenta uma estrutura nova e espaçosa, todas as salas de aulas possuem ar condicionado, garantindo um maior conforto para os professores e alunos. A escola comporta doze salas de aulas; um refeitório; um laboratório de informática; uma biblioteca; uma sala coletiva que abarca gestão, coordenação pedagógica, professores, um banheiro para os professores e professoras e um almoxarifado; um vestiário; um depósito de merenda; cantina e pátio coberto.

Com relação ao corpo docente, na escola trabalham trinta e dois professores dos quais dezenove são efetivos, três são estagiários e dez são substitutos. Desses dezenove professores efetivos apenas dois são professores em início de carreira, e somente uma aceitou participar da pesquisa.

Os dados da Escola Sudeste demonstram que a referida instituição está situada na zona Sudeste de Teresina, no Bairro Renascença III, e funciona nos turnos matutino e vespertino, recebendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular, e, à noite, atende alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa escola foi inaugurada em 2003 e conforme o Projeto Político Pedagógico (2019) da instituição, a comunidade escolar tem, prioritariamente, na presença materna e na assistência de avós o elemento mantenedor da família, embora as condições de vida tenham melhorado, significativamente, devido a urbanização e as oportunidades de trabalho em outros bairros, a figura materna e as avós mantêm a renda familiar. Os principais problemas que afetam o acompanhamento escolar são a pouca escolaridade dos pais dos alunos o que fragiliza a realização das atividades escolares do filho, a ausência dos pais nos projetos e ações educativas realizadas pela escola e a indisciplina dos alunos. Diante dessa realidade, a escola concentra suas atenções no aluno, percebendo como o centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a descobrir o conhecimento, propiciando tornar-se sujeito de sua história e de sua própria educação.

A escola dispõe de uma estrutura ampla e arejada, composta por quatorze salas de aula, um laboratório de informática, uma sala para AEE (Assistência Educacional Especializada), sala de vídeo, sala de dança, uma sala de leitura, cantina, despensa, dois banheiros para alunos, diretoria, secretária, almoxarifado, sala de professores, salas para atendimento do Projeto Nova Mais Educação, dois banheiros para atendimento a professores e funcionários, uma quadra e

amplo pátio interno, ambos cobertos. A referida instituição possui recursos e equipamentos pedagógicos, todas as salas de aula têm ar-condicionado e iluminação adequada.

Com base no número de funcionários, a escola conta com uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, quarenta professores efetivos, sete professores estagiários, nove professores substitutos, dois auxiliares de secretaria, dois agentes de portaria, sete auxiliares de serviços, duas merendeiras e cinco auxiliares de apoio à inclusão. Essa instituição é *locus* de nossa investigação por contemplar no seu quadro docente quatro professores em início de carreira, dos quais somente duas professoras participaram da pesquisa.

Em referência os dados da Escola Sul demonstram que está localizada na zona Sul de Teresina, no Bairro Saci. Foi inaugurada em 1978, funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No que se refere à estrutura física é formada por dezenove salas assim distribuídas: dez salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, um depósito de materiais de limpeza, uma sala de professores com dois banheiros, pátio que comporta o refeitório, uma sala para diretoria, uma sala para vice-diretora, uma sala para coordenação pedagógica e uma quadra. A estrutura física da escola é pequena e acolhedora, as salas são amplas e todas possuem ar condicionado.

Em relação ao corpo docente, na escola trabalham doze professores efetivos, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e agente de portaria. Dos professores efetivos somente uma é professora iniciante, validando a pesquisa empírica.

2.4 Interlocutoras da pesquisa

As interlocutoras da pesquisa são 04 (quatro) professoras, em início de carreira, lotadas na Rede Municipal de Teresina. Essas professoras foram selecionadas para participar da investigação com base os seguintes critérios: que fossem egressos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, professores(as) efetivos(as) com até 6 (seis) anos na docência e tivesse disponibilidade de participar da pesquisa.

No primeiro encontro com as professoras, apresentei o projeto de pesquisa e todos os aspectos relativos à investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explanando também acerca do documento de confidencialidade (Anexo B) que assegura o anonimato das participantes do estudo. Assim, com o intuito de garantir o anonimato das professoras, sugeri que cada uma escolhesse um codinome para identificá-las no trabalho. A

princípio, solicitei às interlocutoras que utilizassem o próprio nome, entretanto a maioria optou por codinomes, sendo de tal modo identificadas: Guerreira, Gabriela, Angelita, Ana Júlia.

Aprender a vida cotidiana dessas professoras, face a face na interação social, se tornou possível através da noção de membro, conceito-chave utilizado pelos estudiosos adeptos da Etnometodologia cuja afiliação é característica intrínseca ao membro e o coloca no interior da ação dos sujeitos, com condição de relatar, interpretar e descrever de forma densa o cotidiano das professoras e a relação que elas estabelecem com os alunos, pais, gestão, coordenação pedagógica e a comunidade. Deste modo, no período de um ano era necessário estabelecer aproximação e permanência no campo de investigação para ser vista como alguém próximo, que se apropria das expressões indiciais com naturalidade, sem prejuízo de modificar os significados construídos naquele lugar.

Portanto, as interlocutoras da pesquisa são professoras que atuam na Educação Básica no nível do Ensino Fundamental Anos Iniciais. É importante ressaltar que a construção do perfil das interlocutoras para identificação de sua trajetória formativa⁶ e a atuação profissional teve como fonte de dados uma ficha de identificação (Apêndice E) que três preencheram, apenas uma delas optou pela narração de seu perfil a partir da entrevista narrativa, sendo assim obtive maior apreensão de dados nas entrevistas. Segue o Quadro 1 com o perfil profissional das interlocutoras:

QUADRO 1- Perfil Profissional das Interlocutoras

Perfil da interlocutora Gabriela
A interlocutora Gabriela é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, desde 2013. Atua como professora efetiva pela Prefeitura há 4 (quatro) anos, exercendo a docência no ensino fundamental nos anos iniciais. Ministra as suas aulas no terceiro ano e no quinto ano do ensino fundamental. A interlocutora buscou uma Pós-Graduação em nível <i>lato-sensu</i> no campo da Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional pela Faculdade Piauiense (FAP). Gabriela registrou que tudo se inicia pelo educar, por isso é Educadora, acredita na Educação Transformadora e através dela poderemos fazer uma sociedade melhor, e realçou que se identifica com a profissão e que prefere trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do terceiro ano.
Perfil da interlocutora Guerreira
A interlocutora Guerreira é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, desde 2013. É professora efetiva pela Prefeitura há 2 (dois) anos e atuava no terceiro ano do ensino fundamental nos anos iniciais. Atualmente exerce o cargo de gestora. A interlocutora tem especialização em Educação Especial e Inclusiva pela faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco (FAPAP). Guerreira narrou que é uma pessoa que zela por sinceridade em seus relacionamentos, é determinada, corajosa e um pouco perfeccionista, mas por priorizar as coisas que faz com o intuito de serem bem-feitas. Durante a graduação buscou viver o curso, aproveitando as oportunidades que surgiram, ainda, no segundo período como participação nos Programas PET e PIBID, oportunidades

⁶ Em relação à descrição do percurso formativo das interlocutoras, este aspecto foi analisado de forma minuciosa, na seção 3 ver na p. 91, tendo em vista contemplar um dos objetivos deste trabalho.

essas que favoreceram inserir-se no mercado de trabalho, o que contribuiu para o início de sua atividade profissional na coordenação em uma rede privada, depois na docência e, atualmente, exercendo o cargo de gestora.

Perfil da Interlocutora Angelita

A interlocutora Angelita é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, desde 2013. Durante a graduação, foi aprovada em concurso público para professora da Prefeitura do Piauí para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, convocada após a colação de grau. É professora efetiva pela Prefeitura há 6 (seis) anos, exercendo a docência no segundo ano do ensino fundamental. A interlocutora tem especialização em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). A professora, atualmente cursa outra licenciatura, História.

Perfil da Interlocutora Ana Júlia

A interlocutora Ana Júlia é egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, desde 2012. Atua como professora efetiva pela Prefeitura há 5 (cinco) anos, no quinto ano do ensino fundamental. Ana Júlia buscou uma Pós-Graduação em nível *lato-sensu* na área de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Estadual do Piauí. A escolha dessa pós-graduação aflorou ainda na formação inicial quando se envolveu com a disciplina de Libras, ampliando o desejo pela área e se dedicando as atividades que estavam voltadas para essa temática, repercutindo, assim, no interesse em estudos na área de LIBRAS, o que a motivou pesquisar no Trabalho de Conclusão do Curso. Revelou, ainda, que todo início de ano espera encontrar em sua sala de aula um aluno surdo, para, assim, efetivar o que aprendeu e aprofundou no processo de formação inicial e continuada.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2019).

Ao analisar os dados do perfil, evidenciei que todas as interlocutoras deste estudo têm pouco tempo na docência, validando o requisito de professoras iniciantes. Esta inserção rápida no mercado de trabalho enfatiza o quanto as contribuições do processo de formação inicial foram significativas para o crescimento pessoal e profissional das professoras. Em relação a atuação profissional todas as interlocutoras são professoras efetivas e atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, exceto a professora Guerreira que, atualmente, desempenha o cargo de gestora.

No que concerne ao nível escolar que as interlocutoras atuam, destaca-se o Ensino Fundamental nos anos iniciais, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais Nº 9.394/96 no seu Art. 32 em que o Ensino Fundamental abrange:

Art. 32 O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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.

Nesse sentido, esse nível escolar de ensino tem como objetivo a formação básica do cidadão, especificamente que o sujeito se desenvolva e aprenda através da aquisição dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo; estabeleça a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político e tecnológico, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade; desenvolva a capacidade de aprendizagem, mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como da formação de atitudes e valores; e fortaleça os vínculos construídos na base familiar, os laços de solidariedade humana e de tolerância com o próximo.

As interlocutoras mencionaram em suas narrativas acerca do investimento com a formação contínua, evidenciando que todas buscaram ainda nos primeiros anos de carreira realizar essa formação, o que demonstra sobremaneira a possibilidade de ampliação dos estudos nas áreas de maior interesse a fim de melhorar sua prática em vista da qualificação profissional.

Essas professoras atendem os quesitos da pesquisa, uma vez que são, egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e são professoras iniciantes o que corrobora o pensamento de García (1999), Tardif e Raymond (2000) e Nóvoa (2019) no tocante ao processo de iniciação ao ensino, considerado um período de tempo que abarca os primeiros anos em que as interlocutoras viveram a transição de estudante para professores. Este período é considerado decisivo na vida profissional docente porque envolve intensas aprendizagens, assimilação de uma cultura de ensino e, sobretudo, a relação das professoras com os alunos, com os pares e com a profissão.

Para construção dos dados, a princípio, eu busquei caminhos e fiz escolhas relativas à perspectiva de pesquisa e dos procedimentos de produção e análise dos dados. Uma vez definido o caminho para compreensão das implicações da formação inicial para o início de carreira de professoras, apresento no capítulo subsequente, às análises dos dados, subsidiadas por autores que tratam a temática com o intuito de analisar, interpretar e compreender sobre os dados das narrativas das atrizes sociais.



**3 A FORMAÇÃO INICIAL: DESVELAMENTO
DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS**

3 A FORMAÇÃO INICIAL: DESVELAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS

A formação de professores se constitui em uma área complexa e de interesse de estudiosos e de pesquisadores que visam, em congressos, eventos, fóruns, espaços institucionalizados e no seio da escola problematizar, compreender e interpretar os processos formativos que garantam a profissão docente. Desse modo, a formação inicial é uma etapa da carreira profissional imprescindível na construção e qualificação do ser professor por garantir as bases de conhecimentos, os saberes, as competências e habilidades e também deve ser intencionada a assegurar a aquisição de conhecimentos profissional básico.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 60) confirma: “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. De acordo com o referido autor, a socialização profissional se inicia na formação inicial e, portanto, é nessa etapa que se deve dotar o futuro professor do conhecimento profissional básico. Basicamente, é na formação acadêmica que o futuro professor toma a decisão pela profissão que deseja assumir e estabelece contato com o campo profissional; interage com os professores formadores e com outros estudantes; apreende sobre a realidade escolar e o contexto social; e adquire os conhecimentos específicos mediante um currículo que estabelece os conteúdos, os objetivos, os princípios e as diretrizes do programa de formação, isto é, toda essa gama de situações formativas colaboram para definir sua escolha profissional e, também, seu investimento ao longo da carreira docente.

Assim, depreendo que este estudo trata da formação inicial de professores, especificamente da sua implicação com este processo inicial, da escolha profissional e seu percurso formativo e do processo de iniciação à carreira que ocorre inicialmente na academia por meio das atividades de Estágio obrigatório e não obrigatório.

Portanto, escolher um curso, se inserir na Universidade e vivenciar as experiências formativas depende de um conjunto de fatores, sobretudo da responsabilização e da implicação do sujeito com a formação, de modo que, “[...] a formação é uma experiência própria dele” (MACEDO, 2010, p. 67) se configura como autoformação, que implica uma busca constante de aprender e reaprender a construir seu próprio modo de enxergar o conhecimento, de “[...] colocar a si próprio em questão, e criar novas formas de experiências” (ARAÚJO, 2011, p. 52).

Sendo assim, nessa seção, trato das questões relativas à formação inicial no que concerne aos aspectos que caracterizam a sua relevância, apresentando em um tópico específico

os elementos constitutivos do curso de Pedagogia. Em relação aos dados, apresento nas subseções a empiria, evidenciada pelas narrativas das interlocutoras, emergindo, assim, as categorias empíricas de implicação das professoras com a formação, a escolha do curso de Pedagogia e os seus percursos formativos e as contribuições da formação inicial no processo de tornarem-se professoras.

3.1 Processo formativo inicial

A formação inicial é entendida como uma etapa específica de qualificação do futuro profissional para o exercício da docência. A discussão em torno da formação inicial e do início da carreira docente vem apresentando-se como temáticas pertinentes do ponto de vista de estudos e investigações científicas em nível de mestrado e doutorado. Dessa forma, o intento de enriquecer e ampliar novos olhares no campo científico conduz nosso estudo ao processo inicial de formação, em particular, o investimento de ambas as partes – instituição formadora e futuro professor – com a formação acadêmica, conseqüentemente, na preparação e qualificação do futuro profissional na inserção a carreira docente.

Dessa maneira, um novo olhar para a formação de professores configura, também, outra postura do futuro professor com sua formação acadêmica, esta tem a intencionalidade de trabalhar ao longo do processo formativo a compreensão da unidade teoria-prática e o desenvolvimento acadêmico e profissional do futuro professor, requerendo dele uma postura autônoma, reflexiva e criativa capaz de proporcioná-lo apreender as exigências e as demandas que emergem no contexto educacional e no âmbito da sociedade.

Como aborda García (1999) a formação inicial como espaço de preparação e qualificação profissional docente tem de realizar de maneira crítica, reflexiva e inovadora um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa aos estudantes e consiga envolvê-los nos cenários formativos e nas situações educativas. Nesta direção, Nóvoa (1992) também contribui ao apontar a importância da formação no desenvolvimento profissional dos professores, no contexto da profissão docente, ou seja, na qualificação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio aprendizado e que participem como protagonistas na ação de ensinar, assim como na implementação de políticas educativas.

Portanto, defendo neste estudo o conceito de implicação que remete tanto a formação inicial por oferecer as condições concretas para a aquisição e aperfeiçoamento da profissão docente quanto dos futuros professores que precisam se implicar consigo e com os cenários formativos, quer dizer, necessitam ao longo desse processo buscar de forma contínua tornar-se

autor e co-autor de sua itinerância formativa. Concordo com Macedo (2010, p. 67) quando afirma “quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é sua capacidade[...]”, por isso, é preciso aflorar no futuro profissional o interesse de se envolver com sua formação, isto é, com a formação acadêmica, reconhecendo que embora não seja o único espaço que aprendem sobre a profissão, é quem fornece a base necessária para uma sólida e ampla atuação, e favorece sobretudo a ele possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

O sujeito implicado com seu percurso de vida e de formação, conforme aponta Macedo (2010, p. 67), “[...] é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição de estar em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências”. Ao se implicar com a formação inicial, o futuro profissional docente é o único a demonstrar suas potencialidades e limitações, bem como é o único capaz de buscar maneiras de significar continuamente sua carreira docente.

Com base esse entendimento, dialogo com García (1999), para quem a formação inicial é a primeira fase de um longo e necessário processo de desenvolvimento pessoal e profissional. É nesta fase que a socialização profissional se inicia, em que os estudantes constroem e ressignificam suas aprendizagens, concebem a matriz curricular previamente estabelecida, percebem a dinâmica formativa do seu curso, apreendem a importância do professor formador, incorporam os códigos e as regras instituídas e também nessa relação imprimem seus projetos, emoções e desejos por estarem vivendo uma outra realidade por ingressarem em um curso superior.

Nesse cenário acadêmico, são propiciadas as condições de aprendizagem como atividades de caráter obrigatórias, a exemplo das disciplinas e dos estágios, e as atividades complementares, como monitorias, participação em eventos científicos, envolvimento nos Programas Institucionais de Iniciação à Pesquisa e à Docência, os estágios não obrigatórios e outros. É um processo de ir e vir em um movimento introspectivo vivido pelos estudantes; de construção e reconstrução de conhecimentos, de escolhas e recusas que, quase sempre, os colocam em estado de inquietude frente as decisões que precisam tomar.

Como demonstra Araújo (2011, p. 53), “[...] os estudantes em formação vivenciam sentidos diferenciados de experiências, sendo eles os que aprendem, os que compreendem, os que criam estratégias de sobrevivência nos cenários formativos [...]”. As professoras desse estudo no tocante a sua formação acadêmica vivenciaram este processo como uma experiência própria delas, isto é, vivenciam, de maneira constante e singular, a experiência da autoformação (MACEDO, 2010; ARAÚJO, 2011). A experiência da autoformação remete a uma posição do

sujeito com seu projeto de formação engajado com suas experiências, como endossa Macedo (2010, p. 69) que afirma que a dimensão da autoformação visa:

[...] a valorização do prazer de aprender e do direito de aprender; a conjugação entre aquisição do saber e a transformação de si; a articulação entre a dimensão individual e coletiva do processo de formação; para além do campo especificamente pedagógico, a vinculação do processo autoformativo às práticas cotidianas, às experiências ordinárias, bem como às situações que saem do ordinário.

A formação acadêmica, ao valorizar a autoformação como uma atividade complementar e formativa, promove a junção entre a aquisição de conhecimentos e a transformação do ser humano, evidenciando o potencial individual e coletivo de sujeitos que aprendem consigo, com o outro e com o mundo. Assim, se constitui de uma base necessária para o desenvolvimento da profissão, entretanto, se não há interesse, desejo e vontade do sujeito em viver esse percurso, eventualmente, ocorrerá um rompimento entre dado e a construção e esse processo envolve pertença, mas caso não haja passa a ser uma ação não implicada.

Nesse sentido, a preocupação de Nóvoa (2017) com o processo de formação de professores realça a relevância desse estudo, quando ele reforça ser imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente, compreendendo que se formar é um ato político, ético e profissional, sendo necessário discutir o fenômeno formação tangenciado pela perspectiva de compreender sua natureza.

Para García (1999) a formação está geralmente associada a uma atividade com o propósito de alcançar objetivos pré-estabelecidos e nessa perspectiva analiso que a formação tem uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser em benefício do sistema socioeconômico. Aproprio-me das ideias de García (1999, p. 19) para compreender que a formação pode ser “[...] um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. E cumpre o papel de instituição por ter uma estrutura organizacional que planeja e desenvolve as atividades formativas.

O sujeito se desenvolve em contextos específicos, sendo protagonista da ação de aprender e de se formar. Desse modo, necessita do outro tanto na aquisição e ampliação de determinado aprendizado quanto no desenvolvimento da dimensão pessoal. Nesse sentido, a formação é compreendida por diferentes perspectivas cujos objetivos, finalidades, princípios e estruturas estão voltados essencialmente para alcançar o componente pessoal que não se limita somente a um discurso técnico, de ordem pragmática.

Segundo Araújo (2011, p. 77) a formação atende o componente pessoal por evidenciar “[...] um discurso axiológico, que inclui finalidades, metas e valores, e, portanto, ressalta fins ou modelos a alcançar, conteúdos e experiências a assumir, as interações do sujeito com o contexto social, cultural, axiológico, estímulos e planos de apoio no processo”. Mas o componente pessoal da formação não se realiza unicamente de forma autônoma (GARCÍA, 1999), tendo em vista que o sujeito é um ser inacabado e depende do outro para dar sentido a sua existência.

Desse modo, estabelecer a articulação entre a formação de professores e à docência dissociada do percurso de vida do sujeito e das relações que ele estabelece com o meio, com os outros e consigo, recairia em uma desvalorização das suas experiências. Estar em formação, de acordo com Nóvoa (1992, p. 25), implica um “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção da identidade, que é também uma identidade profissional”. Assim, legítimo as ideias do autor no sentido de que, a partir da formação, tem-se o processo de reflexão sobre si e sobre a construção da identidade profissional.

A formação transcende o acúmulo de conhecimentos, de cursos e técnicas, pois resulta de um trabalho autoformativo de reflexão crítica sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e contínuo da profissão. Assim, García (1999) demarca que o sentido de formação, como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global superando outras concepções eminentemente técnicas ou instrumentais. O que remete, também, à vontade de mudança, transferindo ao sujeito a responsabilidade última pela ação e pelo alcance desse processo.

Concernente a relação entre a concepção de formação de professores e atividade profissional exercida pelo docente, García (1999) afirma que tanto o ensino como a docência são considerados uma profissão sendo necessário que as pessoas que a exercem tenham domínio adequado do conhecimento profissional.

Para assumir a docência, o professor necessita de uma formação específica que o garanta o domínio dos conhecimentos profissionais, pedagógicos, disciplinares e experienciais. De forma específica, há a necessidade de aprimoramento do saber fazer tendo em vista responder as exigências oriundas da prática, bem como as demandas que surgem nesse cotidiano, exigindo a reflexão na e sobre a docência. Nessa direção, Nóvoa (1992, p. 24, grifo do autor) ressalta que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

O referido autor chama atenção para alguns aspectos referentes a concepção de professores, dentre eles, a questão da “nova” profissionalidade docente, utilizando o termo “nova” com o intuito de superar a própria condição de precarização do trabalho do professor. Isso porque, na década de 1980 os professores, no contexto português, viveram dois processos antagônicos: uma profissionalização, que melhora o estatuto dos trabalhadores, eleva os seus rendimentos e aumenta o seu poder/autonomia; e uma proletarização que provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia (NÓVOA, 1992).

A questão da precarização do trabalho do professor fragiliza veemente a profissão de professores e o seu coletivo, uma vez que eles se veem como executores de tarefas, obrigados a seguir essas tarefas no contexto escolar, lugar que deveriam se reconhecer como profissionais, as orientações de um currículo prescritivo legitimado por especialistas.

A autonomia profissional, como aspecto relacionado a formação de professores, posto por Nóvoa (1992), configura-se na emergência da cultura organizacional presente nas escolas, como uma medida de superação da precarização do trabalho docente, pensando a formação pela via do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 24, grifo do autor) afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Com base nessa perspectiva, se tem a proposição de que é necessário dar voz e vez aos professores, percebidos como sujeitos de histórias que constituem a própria dinâmica da história da formação de professores. Em outros tempos, a situar em meados do século XIX e meados do século XX, a Escola Normal cumpria a responsabilidade de formar os professores e era vista como espaço de excelência e entendida, também, como local de produção da profissão de professor (NÓVOA, 1992; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Os professores, a partir da Escola Normal, conquistaram o prestígio social e passaram a ser reconhecidos como o novo professor de instrução primária. Para melhor compreensão da importância e relevância da escola normal na formação docente, apoio nos estudos de Nóvoa

(2019, p. 202) que trata das contribuições que essa instituição propiciou ao coletivo de professores:

[...] as escolas normais foram lugares políticos fortes: promoveram a mobilidade social dos seus estudantes e contribuíram para o prestígio da profissão docente; tiveram um papel fundamental no alargamento da escolaridade obrigatória, na democratização do ensino e na definição das políticas públicas de educação; estabeleceram novos métodos e formas de ensino e desempenharam um papel essencial na consolidação do “modelo escolar”, incentivaram espaços de publicação (revistas, livros), de divulgação e de ligação com a sociedade; possibilitaram a emergência dos grandes movimentos associativos e sindicais docentes.

Essa instituição além de formar os professores se preocupava com a produção da profissão docente, garantindo meios para que eles se reconhecessem como profissionais de profissão e não simples funcionários com uma dada ocupação a ser preenchida. Entretanto, na metade do século XX, as escolas normais demonstraram ser insuficientes para atender aos desafios do desenvolvimento docente.

Segundo Nóvoa (2019, p. 202) “era necessário afirmar o professorado como uma “profissão baseada no conhecimento” ou, dito de outro modo, como uma profissão de base universitária [...]”. Nóvoa (2017; 2019) insiste, cada vez mais, que as instituições universitárias, reivindicadas pelos próprios professores e pelo coletivo docente legalmente instituída pela legislação vigente ofereçam uma formação de excelência, assegurando já na formação acadêmica o vínculo e contínuo esforço de aliar a formação docente a atividade profissional.

Diante desse quadro, é perceptível que a formação do professor carece ser pensada e discutida, pois, depois de tantas décadas, essa formação esteve centrada na sua condição como o conhecedor da matéria e o transmissor de conhecimentos; o professor visto como um planejador e executor de tarefas; um técnico competente e com responsabilidade política para transformação social (SOUSA, 2016).

Quem deve formar os professores da Educação Básica nesse contexto? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 propõe a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, tanto que reserva um título específico sobre os profissionais da educação e estabelece em seu Art. 62 as instituições responsáveis em assegurar a formação do ser professor da Educação Básica, determinando:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir de 1990 a formação de professores se caracterizou por mudanças no processo de reforma educacional, tendo em vista que sua centralidade se baseava no modelo/paradigma do tecnicismo, se pautava nos fundamentos do positivismo e preconizava uma “[...] ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficácia e da produtividade” (BEHRENS, 2013, p. 47). Essa abordagem tecnicista não considerava o professor e o aluno como construtores do conhecimento, mas o elemento principal era a organização racional dos meios, cabendo ao professor transmitir e reproduzir o conhecimento, imprimindo uma formação fragmentada e mecanicista.

Contrariamente à citada abordagem, o professor, a partir dos anos 90, passou a ser visto como um profissional reflexivo que desempenhava o trabalho docente, tomando por base as atividades de ensino e pesquisa (SOUSA, 2016). Dessa maneira, é necessário no contexto contemporâneo garantir uma formação ampla e consistente aos professores da educação básica, ocorrendo a partir da formação inicial e das pós-graduações que têm assegurado o conhecimento das diferentes áreas do saber (SOUSA, 2016). Para isso, o currículo da formação de professores carece efetivar ao longo do processo formativo a íntima relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos profissionais, ou seja, oferecer aos futuros professores o contato com a realidade educativa tomando como base os princípios e diretrizes da matriz curricular do curso.

Nesse sentido, a LDB Nº 9.394/96 propiciou repensar a formação de professores, de modo mais específico a qualificação e a valorização dos profissionais docentes. Tomando por base esse marco normativo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu novas diretrizes como a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

E no que tange aos cursos de Pedagogia, estabeleceu, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A referida diretriz (BRASIL, 2006) no seu Art. 02 enfatiza:

As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Considerando o exposto, compreendo que a formação inicial é concebida como o começo de qualificação profissional e deve garantir, principalmente, as condições objetivas

para o crescimento acadêmico e o desenvolvimento profissional do futuro professor. Considerando esse contexto, Imbernón (2011, p. 67) afirma:

Também será necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam.

O futuro professor, no espaço acadêmico, deverá assumir uma posição compromissada com o percurso formativo, visando agir de forma crítica, atuante e colaborativa – tanto em atividades internas no percorrer das disciplinas, como nos grupos de trabalho, pesquisas, seminários, estágios e outros, quanto em atividades externas fora da academia –, se envolvendo e participando nos espaços escolares e não-escolares. É perceptível que o estudante em processo de formação aprende o ofício docente, mais, sobretudo, precisa estar apto a “[...] apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68), presumindo uma atuação implicada ao longo do seu processo de aprendizagem profissional.

Nessa direção, Nóvoa (2017), também persevera a necessidade de investir na formação dos professores, na sua preparação, entrada e permanência no curso, dito de outro modo: é preciso que haja uma vinculação entre as instituições de ensino Universidade e Escola no acompanhamento e assessoramento do professor durante esse processo, e de forma contundente, com o início da carreira docente. Essa fase da carreira é essencial, uma vez que, o futuro professor inicia o contato com a profissão ainda no processo inicial de formação, logo, ao se deparar com o contexto profissional constrói aprendizagens significativas e vivencia o espaço profissional. Entretanto, no percorrer desse processo ele passa por situações desafiadoras e vivencia sentimentos dos mais diversos que os colocam em estado de choque com a realidade e de muitas descobertas que influenciam o seu fazer profissional.

Na subseção seguinte apresento a análise dos dados referente à categoria empírica implicação das professoras com a formação que trata especificamente do engajamento das professoras com seu processo formativo.

3.1.1 A implicação das professoras com a formação inicial

A discussão sobre o engajamento das interlocutoras com a formação direciona nosso olhar para o seguinte questionamento: quais as implicações da formação inicial para o início de carreira de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ensaio como possíveis respostas as ideias de implicação na perspectiva de Lourau (1993), Macedo (2010) e García (1999), relacionando-as às narrativas das interlocutoras acerca do sentido de implicação vivido por elas no processo de sua formação.

Quando veio ao Brasil em 1993, René Lourau propôs, em um encontro realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, discutir a Análise institucional, destacando-a como Novo campo de Coerência. Para tanto, fez a seguinte pergunta: Qual é o escândalo da Análise Institucional?, respondendo em seguida: “Talvez o de propor a noção de implicação” (LOURAU, 1993). Quando se postula a implicação na formação de professores, tem-se por um lado a intenção de mudança quando entendem e subscrevem medidas de melhoria no processo formativo e, de outro lado, o envolvimento da pessoa nessa mudança, cujo sujeito age e (re)elabora no interior de sua profissão a sua autonomia profissional.

Nesse sentido, reitero o sentido de implicação trabalhado neste estudo, que se refere ao movimento intencional de investimento na formação do sujeito, remetendo, assim, às duas dimensões da implicação: da formação inicial de favorecer ao futuro professor as condições concretas para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional e dos futuros professores que necessitam se envolver continuamente com sua formação e com sua trajetória profissional.

Baseada em Macedo (2010), que apresenta o sentido de implicação, parto inicialmente da etimologia do termo implicação se constrói mediante o prefixo *in*, do latim *plicare*, significando *dobrar*, e a terminação *ação* indicando um movimento, muito mais do que um estado. As professoras implicadas com a ação formativa buscaram se envolver com o processo de ser e fazer professor, partindo da sua condição humana de aprender em relação, por estar em processo relacional. De acordo com Macedo (2010, p. 71) a análise das implicações nos cenários de formação aponta para a:

[...] compreensão dos nossos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente, conscientes ou não, entramos nas experiências formativas. É assim que a implicação afirma o sujeito em formação.

A nossa implicação nos cenários formativos provoca o entendimento acerca do envolvimento das interlocutoras com o processo formativo, do investimento ao entrarem no

curso de Pedagogia e das contribuições da formação inicial para o desenvolvimento profissional, compreendendo essa itinerância/errância⁷ aprendente como momento de descobertas, de construção de novos conhecimentos, de incessante busca do saber, um devir.

Essa compreensão oportuniza um movimento de estar em um dado contexto, compreendendo os vínculos afetivos, políticos, éticos, institucionais e vivenciando as experiências formativas, uma vez que, inserida nesse contexto como atriz social, eu busquei me engajar com o curso a partir das disciplinas, dos programas oferecidos pela Universidade, com a escola a partir das vivências durante os estágios, visando tornar-me agente de mudança, melhorando a dimensão pessoal e profissional, afirmando ser: sujeito em formação.

As interlocutoras deste estudo, assim como eu, não adentraram no curso de Pedagogia por acaso, estavam ali [no Curso] consciente ou não das escolhas que adotaram, certas de que algum motivo instigaria o interesse de possuir uma profissão que garantisse, por exemplo, melhores condições de vida, apropriação de novos conhecimentos e investimentos na carreira.

Entendo que o sujeito em formação não pensa de modo neutro o processo: ele vive intensamente as experiências formadoras questionando, confrontando, relacionando-se, tornando-se agente de mudança, consciente do projeto de vida e de formação de ser professor, assumindo a docência como profissão. Diante disso tudo, realço alguns excertos das narrativas das interlocutoras para sinalizar a implicação delas com o processo formativo.

A professora Guerreira demonstra em sua narrativa o momento auge de implicação com a formação acadêmica, iniciada, ainda, nos primeiros períodos do curso, a partir da inserção em dois programas que foram apensados a sua trajetória acadêmica e contribuíram sobremaneira para sua qualificação profissional, evidenciando o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), como revela [...] *um processo muito rico de experiências e oportunizou até mercado de trabalho[...]. [...] eu vivi a UFPI, desde o segundo período da UFPI que participo de programas lá. Então primeiramente foi o PET no segundo período já do curso. Então eu participei, primeiramente, do PET durante dois anos, e lá eu pude aprender a ser autônoma. A professora nos dava muito autonomia. A gente participava de eventos, organizava eventos dentro da UFPI porque os alunos que estavam ingressando, a gente fazia seminário de pedagogia, tinha curso de libras, tinha oficinas de leitura em que a gente estava sempre em contato com pesquisa escrita. Então nos oportunizou viagens, eu amadureci muito enquanto acadêmica e também quanto pessoa[...]*”.

⁷ Termo usado por Macedo (2010) para se referir ao percurso que o sujeito em formação adota, esse aprendendo e reaprendendo consigo, com o outro e com o mundo, em suas diversas experiências formadoras.

A interlocutora Guerreira, desde o início do curso de Pedagogia, buscou se envolver com diversas atividades formativas, quer dizer, se implicou com sua formação inicial, sendo que na maior parte de sua narrativa utiliza a expressão “eu vivi a UFPI” para enfatizar o sentimento de pertença ao espaço acadêmico, proveniente do engajamento com o curso e da co-participação no Programa de Educação Tutorial (PET). A sua inserção no PET possibilitou aprender e vivenciar valiosas experiências formativas como participação em eventos; organização de eventos importantes oferecidos pelo referido Programa em conjunto com a coordenação do curso de Pedagogia, como o seminário de Pedagogia cujo intuito é integrar os alunos recém-chegados à Universidade às dependências da instituição e também favorecer a eles conhecer a estrutura curricular do curso.

Guerreira vivenciou, ainda durante essa experiência, a realização de minicursos dentre os quais destaca o de Libras, as oficinas de leituras que oportunizavam aos estudantes vinculados ao PET encenar uma peça e apresentar para a comunidade, culminando, assim, na aproximação Universidade e Escola. E, a partir dessas oficinas, esses estudantes produziam artigos e apresentavam em eventos científicos. A interlocutora Guerreira registrou, também, a importância da professora tutora⁸, pois essa concedia aos alunos autonomia em desenvolver as atividades de responsabilidade do PET.

O PET apresenta-se como um espaço que propicia a construção e produção de saberes, de vivências de experiências, de apoio pedagógico que estimula o aluno aperceber-se como autor e co-autor desse percurso. Nesse sentido, considero importante abordar o surgimento e o objetivo principal desse Programa. O Programa de Educação Tutorial foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) antes conhecido como Programa Especial de Treinamento (PET). Este programa foi transferido no final de 1999 para a Secretaria de Educação do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior – DEPEM. Em 2004, o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO PET, 2006).

Segundo o Manual de Orientação do PET (2006), este Programa, ao promover ações de ensino, pesquisa e extensão, de modo articulada, tem como objetivo assegurar uma formação plena tanto ao discente bolsista quanto os demais estudantes do curso, em vista a superação de uma formação fragmentada e mecanicista, propiciando a eles uma compreensão mais integral do que ocorre consigo, com o outro e com a realidade.

⁸ A denominação professora tutora é para se referir a professora responsável em orientar e acompanhar os alunos vinculados ao Programa de Educação Tutorial (PET).

Os discentes vinculados ao PET tem o ensejo de efetivar uma formação ampla visto o compromisso que assumem durante o curso, favorecendo a construção da autonomia profissional e propiciando implicar-se no cotidiano de sua ação e no contexto social. Frente a essa responsabilização, ainda, há o interesse dos estudantes em participar das atividades oferecidas por esse programa por agregar além da aquisição de conhecimentos à oportunidade de relacionar a unidade teoria-prática a partir da inserção deles nos espaços escolares e não-escolares. Desse modo, os estudantes ao tempo que aprendem com os atores sociais, eles, também, ensinam.

Os estudantes que passam pelo PET vivenciam aprendizagens que colaboram para sua inserção profissional, dentre elas, Araújo et al. (2019, p. 02) enfatizam “[...] a compreensão da unidade teoria e prática, a articulação ensino, pesquisa e extensão, o planejamento de ensino e o uso de práticas inovadoras como propiciadoras de transformações nos saberes necessários ao ser professor”.

Então, ao se implicar, a partir das aprendizagens promovidas pelos programas e enriquecidas ao longo do processo formativo por meio da socialização e partilha de conhecimento, no campo teórico-prático a interlocutora Guerreira conseguiu alcançar possibilidades de elaboração da docência, reconhecendo a implicação como algo da própria existência se apresentando, interpretando, compreendendo. Macedo (2010) explicita que não há neutralidade no mundo dos humanos, somos movidos por intenções, interesses, projetos, dos mais diversos.

Embora esse programa contribua de forma efetiva na viabilização da tomada de consciência acerca da realidade, é visível que, de modo geral, uma parte dos discentes não participam dos programas oferecidos pela universidade. No Brasil, Nóvoa (2017, p. 1115), ressalta que, tem havido um diagnóstico muito crítico da situação da formação de professores, acentuado por alguns fatores, que são:

Por um lado, faltam professores qualificados em várias disciplinas, tornando difícil responder ao aumento de alunos, sobretudo no ensino médio. Por outro lado, os professores são maioritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância. Mas, ao mesmo tempo, as universidades públicas, dotadas de um corpo docente qualificado e de boas condições acadêmicas e científicas, revelam uma grande incapacidade de proceder a mudanças institucionais de fundo.

A educação sozinha não faz mudança, é preciso investir nos professores, nas escolas públicas e nas universidades públicas. Nas palavras de Freire (2014), confirmo que a educação,

portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. Por isso, questiono: como esses estudantes poderão se implicar com seu percurso formativo?

Essa inquietação assume possível norteamento: por um lado, que a formação acadêmica ofereça caminhos para que os alunos possam se envolver com este percurso e por outro lado os estudantes busquem exercitar a autoformação, ou seja, se engajem no processo formativo por meio de estudos, da pesquisa, de problematização e da construção e produção do conhecimento.

Dessa forma, é indispensável que a instituição, junto com os professores formadores, propicie condições reais para que os discentes apreendam a unidade teoria-prática e que, nas disciplinas ofertadas, favoreçam discussões e orientações que estimulem os estudantes a produzirem artigos, resenhas, livros, etc., bem como proporcionem a inserção deles, desde os primeiros períodos, nos espaços escolares e não-escolares, concretizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação a esse aspecto da unidade teoria-prática permear todo o curso, a narrativa da professora Ana Júlia sinaliza essa dimensão. Ela revela que sua implicação com a formação inicial ocorreu, exclusivamente, pelo envolvimento com algumas disciplinas e no contato com a prática, e narra: “[...] *quando eu comecei a fazer o curso acho que, no final do primeiro período, eu disse, mamãe eu não sei se é isso que eu quero. Só que aí foram vindo algumas disciplinas que eu fui me interessando mais. Essa questão de procurar, eu sempre pesquisei muito. Gostava de ler, então eu via o mundo de possibilidades que a gente tinha de ensinar as crianças que são, eu sempre vi como ser que mais absorve as informações. Aí quando eu tava no segundo período, eu abri uma escolinha de reforço. [...] isso foi fazendo eu cada vez mais me interessar pelo Curso.*

A interlocutora Ana Júlia, no final do primeiro período, não tinha certeza se realmente continuaria no curso, vindo a reconhecer a sua importância nos períodos seguintes. O que provocou interessar-se e, conseqüentemente, permanecer no curso foi a relação com as disciplinas, revelando, desse modo, que sempre teve curiosidade de estudar e pesquisar. Ela estava ciente de que sua formação acadêmica a habilitaria para atuar na educação infantil, por isso enxergava um mundo de possibilidades em aprender para ensinar às crianças, aliás, campo profissional de grande interesse da interlocutora. No segundo período do curso, Ana Júlia registra que abriu uma escolinha de reforço, esta oportunidade de acompanhar crianças em atividades escolares impulsionou a se interessar ainda mais pelo curso.

O engajamento da interlocutora Ana Júlia com o curso transcorreu através do contato com a prática, de forma específica, pelo conhecimento da prática, ou seja, a partir da

necessidade de efetivar os conhecimentos específicos adquiridos no percorrer desse processo. Diante da narrativa, fica evidenciada a necessidade de que os cursos de formação inicial de professores ofereçam as possibilidades para os estudantes compreenderem a importância de se trabalhar a unidade teoria-prática ao longo da formação acadêmica. Desse modo, é imprescindível, no curso de formação de professores, reconhecer o futuro docente como profissional, uma vez que ao ‘assumir a profissão’ o tornam consciente do papel que exercerão na sociedade, do compromisso e responsabilização com a docência, do domínio e da mobilização de diferentes conhecimentos essenciais para este ofício.

Nesse sentido, Brito (2006, p. 43) aponta “[...] o professor desenvolve sua prática docente fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo”. Ainda sob a perspectiva da referida autora (2006, p. 43) constato:

[...] de um lado, a definição clara e objetiva do papel do professor no que se refere aos saberes a serem construídos e, de outro lado, na organização de situações, mediadas pelo professor formador, que propiciem a identificação e efetivação de saberes e competências necessários ao docente.

Corroboro a afirmativa da autora ao expressar a necessidade de explicitar na formação docente o papel do professor no que diz respeito a apropriação e construção dos conhecimentos específicos para o exercício profissional, todavia essa construção necessita da presença e mediação do professor formador como responsável na identificação e concretização dos conhecimentos tão necessários ao futuro docente.

No que concerne à narrativa da interlocutora Angelita sobre sua implicação com a formação inicial, revela que: “[...] a minha trajetória foi em 2008.2. [...] foi um aprendizado assim enriquecedor, me ajudou bastante. Quanto as aulas práticas eu tinha uma professora maravilhosa lá, me ensinou bastante. [...] Quando a gente tinha aquelas rodas de conversa que a gente assiste filmes na federal a gente sempre dizia: não, aí é diferente é diferente. A professora sempre dizia: vocês têm que pesquisar, a questão da pesquisa, de procurar outros métodos, para poder conseguir”.

A narrativa de Angelita revela as duas dimensões da implicação enfatizada nesse estudo: de um lado a necessidade de o estudante buscar maneiras de engajar-se com sua formação acadêmica, o que poderá ocorrer através das disciplinas ofertadas pelo próprio curso, e, por outro lado, a relevância de a formação inicial promover espaços para que esse estudante possa aprender e tornar-se autor de seu próprio aprendizado, vindo a ser realizado,

possivelmente, mediante o investimento dos professores formadores com a formação dos estudantes.

Assim, é notório que, para Angelita, a formação inicial foi um processo de aprendizagem e de enriquecimento, o que colaborou intensamente para seu desenvolvimento formativo e profissional. A referida interlocutora também enfatiza as aulas práticas, provavelmente para ela seria o momento de trabalhar apenas a prática dissociada da teoria, todavia essa noção de que há um momento específico de trabalhar a prática se distancia de um dos princípios curriculares do Curso de Pedagogia que é da relação orgânica entre teoria e prática está integrada ao longo do Curso.

Outro aspecto realçado em sua narrativa diz respeito ao comprometimento da professora formadora com sua formação acadêmica, uma vez que ela contribuiu bastante para seu aprendizado, ressaltando a importância dos momentos construídos nas disciplinas como as rodas de conversa, entendidas como um espaço de diálogo, trocas e aquisições de conhecimentos que favorecem aos estudantes a compreensão acerca da realidade.

Diante dessa narrativa e a partir do que tem sido constatado, depreendo que a formação inicial é *locus* de aprendizagem docente, embora não seja o único espaço, conforme assevera Brito (2011, p. 18), em que os “[...] docentes aprendem sobre a profissão, contudo essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional”. Essa autora destaca, ainda, que nesse processo formativo o professor vivencia diversas situações preliminares fundamentais para o exercício profissional.

Essas situações formativas são propiciadas pelo professor formador, que ao proporcionar a compreensão da unidade teoria-prática durante as disciplinas, evidenciadas, por exemplo, nas rodas de conversa, no planejamento e estratégias de ensino, nos momentos cruciais de observações do contexto profissional e em outras atividades, oportuniza ao futuro professor aprender e ressignificar suas aprendizagens. Desse modo, as aprendizagens docentes constituídas no espaço da formação inicial subsidiam o ser professor a refletir sobre a maneira como internaliza esses conhecimentos e como dialoga com sua prática e com a construção de sua professoralidade.

Essas interlocutoras atualmente exercem a docência e encontram inúmeras situações complexas no confronto com a profissão que exigem uma posição reflexiva e crítica do ato de educar. Em vista desse aspecto, diálogo com Nóvoa (1992, p. 25-26) sobre a criação de redes de (auto)formação que permitam:

[...] compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Com base no referido autor, a formação de professores é um processo dinâmico constituída por pessoas em relações dinâmicas com outras pessoas, quer dizer, o futuro professor, ao vivenciar e socializar as diversas situações de sala de aula, apercebe o quanto o espaço da academia contribui e enriquece para sua visão sobre o contexto da prática profissional, de modo que ele vivencia, simultaneamente, o papel de formando e de futuro professor.

Dialogando com Freire (2011) e García (1999), compreendo que formar-se representa um ato político. Pensar sobre as condições de aprendizado do discente ao tempo que também me formo é um convite a terna esperança de que ensinar e aprender são processos recíprocos. Aproximando-me das ideias de Freire (2011), entendo que é necessário, no contexto da formação acadêmica, haver em todo processo formativo a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da compreensão da unidade teoria-prática.

Nessa direção, García (1999) apresenta o sentido de implicação na formação de professores que parte da interação entre professores formadores e formando com intenção de mudança, desenvolvida em um processo formativo e institucionalmente. García (1999, p. 26) aborda, também, o conceito de formação de professores, propiciando pensar no processo formativo das interlocutoras, uma vez que:

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

Esse processo formativo constitui em área do conhecimento que possibilita conhecer, discutir e expandir as experiências docentes dos futuros professores e daqueles que já estão na profissão, quer dizer, se implicam individual e coletivamente em experiências de aprendizagem que colaboram para adquirir e melhorar os seus conhecimentos, competências e habilidades, assim como permitem melhorar a sua professoralidade e a qualidade da educação de seus alunos.

Diante do exposto, demonstro na seção consecutiva os elementos constitutivos do curso de Pedagogia e, em seguida, apresento as narrativas das interlocutoras sobre os motivos da escolha do referido curso e seus percursos formativos e trato também das contribuições desta formação para o processo de tornar-se professoras.

3.2 Elementos constitutivos do curso de Pedagogia da UFPI

A formação inicial, como uma etapa da carreira docente, vem sendo realizada por instituições específicas e por professores qualificados, mediante uma matriz curricular previamente determinada que estabelece as disciplinas e os conteúdos relativos à formação docente. Destarte, a discussão realizada nesse tópico refere-se à dimensão formativa e curricular do Curso de Pedagogia, que visa abranger os elementos constitutivos do referido curso. De modo específico, serão abordadas o perfil do egresso de Pedagogia, os objetivos e os princípios curriculares do Curso de Pedagogia, aspectos que são evidenciados nas narrativas das interlocutoras da pesquisa, os quais propiciaram compreender as categorias empíricas.

Isto posto, compreendo que a formação acadêmica implica ao futuro professor formá-lo para desempenhar o ofício docente em um dado contexto, assegurando-o uma formação crítica-reflexiva acerca do seu papel na sociedade, propiciando, assim, os fundamentos e os princípios possibilitem-no apreender, questionar e ampliar os conhecimentos pedagógicos e educativos, além de possibilitá-lo teorizar a experiência adquirida, evitando os efeitos de uma formação pautada em modelos ideias longe da realidade cotidiana (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

No que concerne aos documentos que subsidiaram a análise desse tópico, destaco o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009, que teve alteração em 2018 devido às novas exigências educacionais e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), levando em conta, notadamente, as diretrizes voltadas às contribuições e às implicações da formação inicial para o contínuo desenvolvimento da carreira docente.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* de Teresina, foi criado em 1973 como licenciatura curta, passando por algumas reformulações já no ano seguinte, sendo autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975 por meio do Ato da Reitoria nº 237/1975. Desde a sua criação, o Curso de Pedagogia passou por algumas reformulações, em 2009 e em 2018, com vista a atender a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de

Maior de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e, atualmente, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Além desses documentos, o referido curso abrange em sua reformulação o que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394/96, visando à Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e as Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialista de Pedagogia – SESU – MEC para Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia.

Em relação a outros documentos normativos internos da UFPI, o Curso de Pedagogia contemplou: a Resolução Nº 150/06-CEPEX, que dispõe sobre as atividades científico-acadêmico-culturais (atividades complementares nos cursos de graduação da UFPI); Lei 11.788, de 25.09.2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes; Resolução Nº 22/09 – CEPEX, que dispõe sobre o estágio obrigatório no âmbito da UFPI; e Resolução Nº 26/09 – CEPEX, que regulamenta o estágio não obrigatório na UFPI (UFPI, 2009).

Considerando a matriz curricular, as áreas de formação do Pedagogo constituem a Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação pedagógica do profissional docente e a gestão educacional. O que concerne ao perfil do egresso e o objetivo principal do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 18, grifo do projeto), esses abrangem a realidade educacional, ao assegurar

A formação do pedagogo para atuar na **Docência**, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na **Gestão educacional**, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador.

A partir desse objetivo, constato que o curso pretende formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes de seu trabalho, superando o modelo de racionalidade técnica que fundamentava a base curricular do antigo Projeto do Curso de Pedagogia.

Na década de 1970, os currículos do curso de formação de professores tinham como modelo de formação a racionalidade técnica. Essa concepção epistemológica da prática, oriunda

do positivismo, serviu como base, ao longo de todo o século XX, na educação e socialização dos profissionais e dos docentes (GÓMES, 1992).

O modelo de racionalidade técnica considera a atividade profissional instrumental dirigida para solucionar problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GÓMES, 1992). A formação dos professores, ao se basear por esse modelo, tomava como referência apenas as ciências básicas e as técnicas científicas, limitando a prática como espaço de aplicação desses conhecimentos e o professor como mero executor. O professor, diante dessa perspectiva, sai de cena. Ele não decide sobre sua prática, apenas reproduz o que cientistas e teóricos produziram fora do espaço da escola, sem o conhecimento do cotidiano da prática, com o pressuposto que os conhecimentos e técnicas científicas dão conta dos problemas que o professor enfrenta.

Os fundamentos teóricos do Curso de Pedagogia frente às exigências educacionais e às lacunas que surgiram com essa formação perspectivou superar esse modelo adotando como fundamento “teórico-metodológico a articulação orgânica entre teoria e prática ao longo da formação acadêmica do Pedagogo, propiciando-lhe, no cotidiano do Curso, a prática da ação-reflexão-ação” (UFPI, 2009, p. 14).

O modelo de professor reflexivo tomou conta do cenário brasileiro no início dos anos 1990 sob forte influências de Donald Schön. Esse autor, no contexto brasileiro, teve muita importância nas reformas curriculares nos cursos de formação de professores. De acordo com Pimenta (2006, p. 19), as contribuições de Donald Schön conduziram a refletir sobre a dimensão do processo formativo inicial, ou seja:

[...] a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Para superar essa fragilidade ou limitação da prática dos profissionais docentes, posto que se abasteciam das ciências básicas e de técnicas científicas, sufocando os conhecimentos práticos do professor, surge a máxima do processo de reflexão da prática, que consistia em três momentos que são independentes entre si: a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). De acordo com o referido autor o movimento de reflexão na ação consiste no ato de refletir durante o processo de ensinar; a reflexão sobre a ação se realiza quando o profissional docente se afasta do processo e pensa sobre as ações realizadas; e a reflexão sobre a reflexão na ação consiste na análise, compreensão e

interpretação à luz de perspectivas teóricas que garantam elaborações acerca dos problemas educativos e reconstrução de sua ação profissional, vindo acontecer após sua prática.

O movimento de reflexão, proposto por Schön (2000), é de fundamental relevância para o pensamento prático do professor, pois possibilita compreender os processos de ensino-aprendizagem, os programas de formação de professores e o processo educacional, visando a melhorias no ensino numa perspectiva de inovação.

Frente a essa contribuição, o currículo do Curso de Pedagogia tem no paradigma crítico-reflexivo o seu fundamento básico, pois visa proporcionar ao estudante, na sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico, cultural e das políticas educacionais com vista à ampliação do saber e à produção de conhecimentos no campo da Pedagogia.

Segundo Contreras (2002), a reflexão crítica tem um propósito muito claro de definição diante dos problemas, considerando situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise sobre problemas sociais e educacionais.

A partir da reflexão-crítica como fundamento básico do Curso de Pedagogia, o currículo está centrado na busca por uma visão crítica da realidade, comprometendo-se com a compreensão e explicitação do contexto educacional, com a eficiência técnica, nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social. Nessa direção, o curso pretende formar o futuro pedagogo para lidar com o trabalho pedagógico e o trabalho docente, ou seja, que seja capaz de refletir e investigar de forma crítica a própria prática. Nesse sentido, para concretização de sua fundamentação teórica, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 22) orienta-se segundo as seguintes diretrizes:

O trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação; A docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico; O curso de formação básica do profissional da educação deve proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Essas diretrizes orientam o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho para consolidar a relação teoria-prática, exercitando a reflexão sobre todo o processo formativo, propiciar ampla formação cultural, incorporar a pesquisa como princípio educativo, desenvolver o compromisso social da docência e proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor.

Tomando como base essas diretrizes, foram definidos os princípios curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI que estão presentes na proposta Curricular analisada (UFPI, 2009, p. 23-26).

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que consiste na articulação ensino, pesquisa e extensão como possibilidade do desenvolvimento de competências relativas ao ensino, à capacidade investigativa além do aprendizado de projetos educativos, decorrente de projetos de extensão.
- Formação profissional para a cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o futuro professor por meio do questionamento permanente dos fatos possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais.
- Interdisciplinaridade princípio que apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo.
- Relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do Curso, enfatizando no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação. A prática como componente curricular estará presente em todas as disciplinas curriculares.

Esses princípios subsidiam e norteiam o futuro professor acerca da profissão, da construção e efetivação de conhecimentos que dialogam com os propósitos do curso e com a dimensão formativa. De acordo com esses princípios, é notório que o Curso de Pedagogia prioriza uma formação sólida e ampla, assegurando ao discente, em todo percurso formativo, o domínio de conhecimentos do campo da Pedagogia, do trabalho docente e pedagógico em espaços escolares e não-escolares, visando formar um profissional crítico-reflexivo, competente, humano, ético, responsável e socialmente comprometido com a cidadania e capaz de efetuar a *práxis* social e profissional. De acordo com o Projeto Político do Curso de Pedagogia “[...] a noção de *práxis* refere a uma *intervenção crítica em situação* onde as relações intersubjetivas ocorrem na ‘ecologia’ do espaço e do tempo vivenciados pelos sujeitos em ação, ou seja, no chão da sala de aula” (UFPI, 2009, p. 15, grifo do projeto).

Considerando esses aspectos, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia é formada por blocos de disciplinas que totalizam 09 blocos. A partir do 6º bloco, ocorre o estágio obrigatório. Como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 04), no seu Art. 7, o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

A formação acadêmica nos cursos de formação de professores deve abranger uma carga horária extensiva, visto a intenção de fomentar ao futuro professor condições concretas de conhecer, aprender e vivenciar o campo de atuação profissional. Por isso, essa carga horária destina mais tempo às atividades formativas que se realizam, na maior parte, por meio das disciplinas. Em relação à carga horária do Estágio Supervisionado, se prioriza o estágio da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, esta carga horária atende, também, atividades essenciais, como programas institucional de iniciação científica e à docência, extensão e monitorias. As referidas atividades contribuem, sobretudo, para o crescimento acadêmico.

Com base nessa orientação, o currículo é composto de disciplinas interconexas de caráter teórico-prático, de atividades-complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso, enfatizando que, no primeiro ano do curso, o discente deverá vivenciar situações diversificadas de organização da prática e do trabalho em equipe. Desse modo, o curso de Pedagogia definiu três categorias de disciplinas: obrigatórias, optativas e eletivas, como se pode constatar no Projeto (UFPI, 2009, p. 34-35)

- As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao aluno uma formação teórica sólida e consistente nos conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, bem como nos conteúdos de caráter instrumental da prática pedagógica e constituem a parte substancial do curso.

As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do Pedagogo, propiciando ao aluno mais elementos para a sua formação profissional, bem como o incentivo necessário, objetivando a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas optativas de sessenta (60) horas.

As disciplinas eletivas têm a finalidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos do aluno, a partir de seu interesse em estudar conteúdos específicos de outros cursos, mas que têm afinidades com a ciência pedagógica e constitui-se em elemento integralizador do currículo.

A exposta estruturação curricular atende às determinações legais e dirige o futuro professor à compreensão dos contextos escolares e não escolares, oportunizando-o aquisição de conhecimentos, aprofundamento de conteúdos e enriquecimento de novos saberes essenciais

para a iniciação ao ensino.

Em referência às atividades complementares, o Projeto do Curso de Pedagogia (UFPI, 2009) espera do discente a construção contínua de sua aprendizagem por meio da busca constante da sua autoformação, isto é, que ele seja o responsável pelo aprofundamento contínuo de sua formação. Assim, as atividades complementares constituem uma prática relevante para o aprendizado desta busca permanente de conhecimento, além de proporcionar autonomia e flexibilidade para o aluno integralizar o curso.

A prática de ensino é a atividade que atravessa o Curso, desde o início, de forma articulada com as demais disciplinas a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro pedagogo, considerando sua atuação mais contextualizada enquanto profissional. De acordo com as normas atuais (Resolução N° 02/2002-CNE), a prática divide-se em Prática enquanto componente curricular e Prática enquanto estágio supervisionado. A Prática enquanto estágio supervisionado contempla um total de 315h. Nesse sentido, o Projeto do Curso de Pedagogia atende às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 referente ao Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, sendo organizado em quatro disciplinas, como consta no PPC (UFPI, 2009, p. 40):

- Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (60h – 0.0.4);
- Estágio Supervisionado II - Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (45h – 0.0.3);
- Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7);
- Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7), totalizando 315 (trezentas) horas.

Tendo por base essa organização, o Estágio Supervisionado, proposto pelo Curso, culmina com o perfil do egresso, posto que contempla, de forma assídua, o campo da Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação pedagógica e a Gestão Educacional. No que diz respeito ao estágio não obrigatório, regulamentado pela Lei 11.788, de 25.09.2008, e pela Resolução N° 26/09 – CEPEX, não constitui elemento obrigatório curricular, podendo ser desenvolvido pelos alunos do Curso de Pedagogia como atividade opcional, de acordo com normas estabelecidas internamente pela Instituição.

Na subseção, analiso os dados das narrativas das interlocutoras atinente à categoria empírica: motivos da escolha do curso de Pedagogia e percurso formativo das professoras.

3.2.1 Motivos da escolha do curso de Pedagogia e o percurso formativo

Escolher é adotar uma posição dentre várias, é renunciar outras tantas, é abrigar uma (in)certeza sobre o desconhecido e buscar possibilidades que garantam tomada de decisão. Diante dessas ações, constato que as atrizes sociais desse estudo fizeram uma escolha, optaram pelo Curso de Pedagogia, e o que se destaca em meio a essa escolha é: o processo de implicação com a formação em que as interlocutoras descortinou o caminho e, assim, aflorou o interesse de investir em si e, por consequência, na profissão de serem professoras.

Considerando as ideias de Nóvoa (1992), Pacheco e Flores (1999), as interlocutoras afirmam que não nasceram professoras e tampouco encarnaram uma vocação, elas se desenvolvem (aprendem) permanentemente no componente pessoal e, por meio do processo inicial de professores, apreendem sobre a docência, sobre o trabalho pedagógico e a gestão. Para compreensão desse processo, explícito os motivos da escolha do Curso de Pedagogia e o percurso formativo das interlocutoras.

Em suas narrativas, fica evidente que as interlocutoras vivenciaram a condição de alunas em um prolongado tempo de suas vidas, observando inúmeros professores e suas práticas, absorvendo ou não certos modelos. No percorrer dessa trajetória pré-profissional, elas foram adquirindo as primeiras concepções de ensino, organizadas e disseminadas pelos professores formadores. Conforme destacam Tardif e Raymond (2000, p. 215) “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

No que diz respeito à imagem que as interlocutoras possuem da docência, implicitamente foram construídas pela influência dos contextos socioeducativos (a família, os grupos específicos, a escola), o que suscita os motivos da escolha do Curso de Pedagogia.

A interlocutora Guerreira, em sua narrativa, revelou o motivo da escolha do curso de Pedagogia: “*A princípio pelo retorno em mercado de trabalho mais imediato, apesar de desde a infância as brincadeiras e gostos se voltarem para tal profissão. Ao ingressar no curso a paixão aumentou, a visão do leque de oportunidades foi ampliada, enfim somente gratidão e orgulho hoje, pois sinto-me realizada*”.

Com base na narrativa, constato dois motivos que impulsionaram a escolha pelo curso de Pedagogia: a entrada rápida no mercado de trabalho e as brincadeiras de infância a partir da imitação de seus professores. Ao rememorar esses momentos significativos, ela recorda da predileção de ser professora. Embora o Curso de Pedagogia abranja um amplo campo de

atuação do Pedagogo, suas recordações enaltecem o interesse pela docência, e isso foi regado nas brincadeiras de infância, tornando essa brincadeira a sua preferida.

É notório enfatizar que o curso de Pedagogia vem oferecendo ao futuro professor vasto campo de atuação, vindo a ser considerado como promissor por conta dos diversos espaços que esse profissional pode atuar. Como consta no referido Projeto Político do Curso de Pedagogia, o profissional pedagogo atuará nos espaços “[...] da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não escolares” (UFPI, 2009, p. 08). Os referidos campos de atuação do Pedagogo são assegurados pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006, p. 02), no seu Art. 4.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Considerando o que estabelece as Diretrizes, o egresso do Curso de Pedagogia deverá adquirir uma formação sólida, que o possibilite compreender e atuar no contexto educativo, consciente da complexa atividade profissional que desempenhará. Na realidade, o campo de atuação do Pedagogo é vasto devido à abrangência do campo de conhecimento da Pedagogia e das especificidades que o trabalho pedagógico exige do profissional Pedagogo.

A Pedagogia, com base na perspectiva de Libâneo (2010, p. 29-30), “é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ela se ocupa com a educação intencional, ou seja, com os espaços escolares e não-escolares previstos como lugares de atuação do Pedagogo. Franco (2012, p. 38) corrobora a perspectiva de Libâneo (2010) sobre o campo da Pedagogia que abrange “[...] as práticas/conhecimentos/ideias que buscam compreender/organizar e instituir/constituir a educação de uma sociedade[...]”. Como a Pedagogia tem na educação a sua base, ela trata de investigar os fatores que contribuem para a construção do ser humano como sujeito que constitui uma determinada sociedade e os processos dessa formação.

No que se refere ao motivo de Gabriela na escolha pelo Curso de Pedagogia, ela demonstra a forte influência de familiares, como registra em sua narrativa: “*De início escolho esse desafio por influência de familiares e deu certo. Hoje não me encontro em outro lugar do ambiente de trabalho no qual estou*”.

A professora Gabriela demonstrou que a docência não foi a primeira escolha ao prestar vestibular, pois, segunda ela, optou pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia porque suas primas cursavam Licenciatura. Nesse mesmo cenário, ela revela que, atualmente, não se vê em outro lugar e pressupõe que aprendeu a valorizar a profissão no decorrer do curso, especialmente, por meio da sua inserção no espaço profissional.

Conforme orienta o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI (UFPI, 2009), a docência é a base da formação profissional do egresso e o curso deve propiciar sólida formação teórica e prática em todas as suas atividades, oportunizando ao futuro professor aproximação com o contexto profissional subsidiado pela compreensão da unidade teoria-prática, contribuindo, sobretudo, para que ele possa refletir sobre todo o processo formativo.

Angelita, ao narrar sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, aponta dois motivos centrais – obter uma renda e a vocação pela docência, observado em seu relato a seguir: *“Com 16 anos comecei a dar reforço escolar em casa para ter a minha própria renda. Percebi que minha vocação era ensinar, então fiz o vestibular para Pedagogia e me encantei pela docência, a qual estou a dez anos”*.

A interlocutora revelou que, desde muito cedo, se envolveu com o ato de ensinar a partir da atividade de caráter não sistemático, no caso o reforço escolar, e isso garantiu sua aquisição financeira. Com base nessa experiência, percebeu que tinha vocação para ensinar, o que instigou, de tal modo, a prestar vestibular para Pedagogia. A partir da sua inserção no curso, aflorou, sobretudo, o sentimento de encantamento pela docência.

A ideia de vocação para Maciel (2015) está atrelada à discussão sobre a profissão docente no Brasil, que ainda é um debate intenso devido às mazelas da desvalorização histórica das condições de trabalho deficitário do professor, os baixos salários e a falta de investimentos na carreira. Nesse contexto, a referida autora afirma que vocação pressupõe doação, ou seja, o professor trabalha sem reclamar e sem questionar as condições de trabalho, pois dispensa salários e executa seu ofício como algo sagrado.

Desse modo, a interlocutora revela a noção que tem sobre vocação. Tal noção foi incorporada antes de entrar no curso de Pedagogia, associando, previamente, como missão, doação. Segundo Maciel (2015), a ideia de vocação na formação de professores sublima mais ainda o processo de precarização docente, principalmente porque beneficia o sistema político, econômico e social em vigor, que continua a não investir nas condições melhores de trabalho docente, nos salários dos professores, nem em medidas de valorização da carreira.

O curso de Pedagogia ao trabalhar ao longo da formação as diretrizes e os princípios curriculares formativos que garantam ao estudante meios de confrontar processos, como o da

precarização docente, oportuniza ao futuro professor possibilidades de questionar e confrontar perspectivas, conhecer a realidade educativa e as contradições que permeiam a historicidade da profissão, possibilitando refletir sobre determinada realidade e intervir criticamente nela. Nesse sentido, é oportuno que haja um momento específico na formação inicial que tanto verifique sobre a escolha profissional do estudante quanto trabalhe continuamente possibilidades de melhor embasar suas percepções e compreensões sobre o campo da Pedagogia e de sua atuação profissional.

O motivo da interlocutora Ana Júlia cursar Pedagogia se distancia das narrativas das outras interlocutoras, haja vista que sua escolha foi por via de eliminação de outras áreas registrado em seu depoimento: *[...] na minha família próxima a mim não tinha ninguém professor. [...] quando chegou o dia de escolher qual era o curso que ia fazer... Eu sempre pensei direito e Psicologia[...] mas eu tenho uma raiva de bandido tão grande, eu não vou fazer direito[...]. Eu coloquei psicologia na UESPI e Pedagogia na UFPI que era uma área que eu não conhecia, que tinha esse curso Pedagogia[...]*. *Eu sabia que era para ser professor, mas eu não conhecia muito a fundo o curso de Pedagogia. Fui pesquisar esse curso, aí depois descobri que ensinava crianças[...]. Eu já tinha assim afinidade com crianças. Então vou botar aqui [Pedagogia]. Não passei na UESPI e passei na UFPI. Eu disse: não tinha como ser.*

Ana Júlia evidencia que a escolha pelo curso de Pedagogia não foi por afinidade e tampouco influência da família, tendo em vista que nenhum familiar adotou a profissão de professor, mas por eliminação de outras áreas, isto é, passou no vestibular somente para Pedagogia e resolveu cursar o referido curso.

Em contraposição a essa tomada de decisão, Nóvoa (2017, p. 1121) destaca que é inaceitável “[...] que é muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de alternativas, por razões de horário ou por facilidade”. Essa fragilidade com a formação profissional dos professores reside, justamente, no momento que eles vão escolher um curso, tendo em vista que o não interesse com a profissão docente pode acarretar, mais tarde, decepção ou mal-estar dos professores.

Desse modo, é preciso que os cursos de formação de professores, inicialmente, conheçam as motivações dos futuros professores, seu perfil, sua predisposição para a profissão docente, para, assim, transformar essa predisposição em uma disposição. A formação de professores como etapa inicial do desenvolvimento da carreira docente deve formalizar condições para o alcance do processo de indução profissional (NÓVOA, 2019), isto é, efetivar, durante o curso de formação de professores, a preparação deles para o cotidiano da sala de aula

para enfrentar e resolver problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem, em vista suavizar o confronto inicial com a complexificação da tarefa que ele tem pela frente.

Considerando as narrativas, apreendo que as interlocutoras ingressaram no curso de Pedagogia por diversos fatores conforme foram identificados: retorno financeiro promissor e influência de outros professores a partir de brincadeiras de infância; influência de familiares; a noção de vocação pela docência; o interesse pela profissão com o estudo no campo da Pedagogia. As posições assumidas pelas interlocutoras reforçam que os motivos pela escolha do curso de Pedagogia são de diferentes naturezas, contudo a afirmação pela docência foi se constituído fator essencial, haja vista que o curso contribuiu para alargar possibilidades de crescimento acadêmico e profissional, principalmente do conhecimento acerca do campo de atuação do professor egresso de Pedagogia.

Conhecer as histórias de vida e de formação dos professores é de suma importância porque são eles que produzem os sentidos sobre a profissão e são as pessoas mais certas a nos contar acerca dessa itinerância/errância aprendente, ou seja, “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores fala do seu trabalho (GOODSON, 2007, p. 71). Por isso, enfatizo que as narrativas das atrizes sociais são de grande relevância e necessárias dentro do contexto que apresento, a formação inicial, visto que compreendo esse espaço formativo como profícuo de aprendizagens e de conhecimentos que incitam a construção de si, haja vista que as professoras revelaram em seus depoimentos suas potencialidades entre aspectos pessoais e profissional.

Nesta direção, me deparo com os escritos de Moita (2007, p. 114), que apresenta o conceito de formação similar com o que venho defendendo e propõe pensar que a “[...] formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários polos de identificação é fundamental”. A implicação do sujeito com sua formação é uma construção de si e essa construção é um processo de formação. Ainda sob a ótica de Moita (2007), faço a inferência de que é necessário compreender os percursos formativos das interlocutoras e perceber as relações entre as pluralidades que atravessam suas vidas. Nesse sentido, atendendo ao nosso objetivo consubstanciado na descrição do percurso formativo das professoras e sua relação com a prática, apresento alguns aspectos relacionados ao percurso de formação das interlocutoras.

[...] durante minha graduação, busquei viver meu curso, aproveitei oportunidades a partir do segundo período, como participação nos Programas PET, PIBID. [...] No primeiro momento, foi o PET, em seguida, quando vi que o período vigente do programa ia acabar, eu já me escrevi em outro programa, que foi o PIBID. No PIBID, eu tive contato tanto com a docência, a sala de aula mesmo enquanto monitora, e quanto com a gestão, eu participei do PIBID nessas duas esferas (Guerreira).

Eu comecei o meu curso com dezoito anos, eu tinha uma cabeça muito diferente, eu era muito menina, eu tinha acabado de sair do ensino médio[...]. Foi outra fase da vida. O curso que fiz na Federal foi bom, foi muito proveitoso. [...] a gente faz o curso, mas não está preparado, não sabe quais são os desafios a encontrar em sala de aula[...]. [...] foi muito difícil, foi um choque porque assim que eu comecei o primeiro período na federal, eu já fui para sala de aula, só que, no entanto, eu era auxiliar. [...] no ano seguinte, eu já peguei uma turma para ser professora do primeiro ano (Gabriela).

Quando eu passei na Federal, em 2008, a minha mãe não sabia nada também desse curso, aí fui explicar para ela. É isso mesmo que tu quer, Ana Júlia? Não sei. Comecei a fazer o curso. Quando eu fui estagiar, que eu estagiei só em escola pública, eu tive assim choque de realidade. [...] Eu chegava no CIEE, eles me encaminhavam e lá eu ia para uma sala que estava faltando professor, que não é o certo. Era para eu ir auxiliar. Eu ia para ficar no lugar[...] (Ana Júlia).

[...] a minha trajetória foi em 2008, eu posso dizer, eu gostei muito[...]. [...] quando fui para a sala de aula, levei aquele choque. Como estagiária, eu achava que era muita coisa para quem estava iniciando, eu acho que isso aí deveria ser para os professores que já tem uma certa experiência (Angelita).

Dos excertos narrativos, depreendo que todas as interlocutoras iniciaram sua formação acadêmica no ano 2008, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí no *campus* de Teresina. Quanto à faixa etária⁹, as quatro interlocutoras tinham entre 18 a 21 anos de idade, o que pressupõe ingressaram na Educação Superior logo após concluída a etapa escolar do Ensino Médio.

As atrizes do estudo são todas do sexo feminino, confirmando o levantamento que Gatti (2010) realizou sobre a licenciatura, especificamente a formação docente, que há uma feminização do magistério e este fenômeno não é recente. A autora citada, em referência à criação das primeiras Escolas Normais no final do século XIX, aduziu que, nesse período, as

⁹ Com base na LDB N° 9.394/96, no tocante o art. 21 a educação escolar é composta pela: Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Educação Superior. No que se refere a faixa etária condizente a Educação Básica é previsto na referida Lei e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013) há uma estimativa de idade que corresponde a cada etapa da educação escolar: a Educação Infantil com a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade, o Ensino Fundamental que atende dos seis anos a quatorze anos e onze meses de idade e o Ensino Médio que contempla a faixa etária dos quinze anos a dezessete anos de idade. O estudante ingressa na Educação Superior, provavelmente a partir dos dezoito anos de idade, aspecto esse, em que as atrizes sociais desse estudo de doutoramento atendem ao ingressar nessa etapa formativa.

mulheres foram recrutadas para o ofício do magistério das primeiras letras, vez que a própria escolarização de nível médio da mulher oportunizou a expansão dos cursos de formação para o magistério. Na verdade, o magistério passou a ser uma ocupação exclusiva exercida por mulheres, tendo em vista a “[...] representação do ofício docente como prerrogativa das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (GATTI, 2010, p. 1362).

Nesse contexto, as mulheres ascendiam em uma curva desigual a ascensão as condições de trabalho, destinando a sua escolarização à formação para o magistério, reforçando o discurso de que as mulheres tinham mais tato para lidar com as crianças. Atualmente, essa predisposição das mulheres para a docência, exclusivas a esse cargo, tomou outras discussões e norteamientos em pesquisas¹⁰. No tocante a esse debate, surge a figura do homem na profissão docente, inserindo-se no campo da docência, de maneira específica, no curso de Pedagogia, atuando na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e coordenação pedagógica.

No que concerne às experiências formativas, Guerreira revela que se inseriu no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹¹ a partir do quinto período do curso, vivenciando as atividades de sala de aula e de gestão. O PIBID se configura como um programa essencial na inserção dos docentes na profissão porque prepara e possibilita ao futuro professor a compreensão sobre o cotidiano da escola, vivenciando múltiplos aspectos pedagógicos, ou seja, o referido programa prepara os estudantes para assumir, futuramente, o campo da docência e da gestão. Além disso, o PIBID se diferencia dos demais programas pela forma como é operacionalizado: os alunos vinculados ao PIBID são orientados por um professor efetivo da Universidade e são também acompanhados na escola pela supervisão de um professor responsável pela turma na qual o estudante está vinculado.

Quanto às experiências formativas das interlocutoras Gabriela, Ana Júlia e Angelita, é predominante, em suas narrativas, a vivência no Estágio não obrigatório. Inicialmente, Gabriela exerceu a condição de professora auxiliar e, em momento posterior, passou a cumprir a função de professora. Já Ana Júlia e Angelita, ao ingressarem nesse estágio, logo vivenciaram a

¹⁰Ver a pesquisa de Mestrado de Araújo (2015) “O essencial é invisível aos olhos”: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem”.

¹¹ Como consta no Relatório de Gestão do PIBID (2009-2011), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado em 2007 pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes atribuições para fomentar e valorizar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

condição de professoras responsáveis pelas atividades de sala de aula. O estágio não obrigatório configurou-se como a primeira experiência profissional vivida por essas interlocutoras.

A partir dos excertos narrativos, constato que as referidas interlocutoras tiveram no momento de inserção na docência, ainda no percurso da formação inicial, o confronto com as situações complexas de sala de aula, sobretudo porque iniciaram a atividade profissional sem a supervisão de um professor da Universidade e, talvez, sem acompanhamento de um professor da Escola, ocasionando, conforme revelaram em seus depoimentos, “*o choque de realidade*”.

Como apontam Pacheco e Flores (1999), a passagem do estudante a professor estagiário pressupõe uma descontinuidade tripartida – da universidade para a escola, de estudante para professor, da teoria para a prática –, em que sua entrada na escola e as tarefas que deverá assumir como professor estagiário se destacam como aspectos marcantes no seu processo de socialização profissional. Diante desse contexto, os referidos autores reforçam que há alguns fatores que mais marcariam essa socialização profissional, destacando o ambiente da sala de aula, por ser considerado um espaço complexo e difícil de se enfrentar, principalmente, quando se está em uma situação de supervisão, devendo assumir todas as tarefas definidas pelo professor responsável pela turma. Outro fator marcante de socialização do estagiário no campo profissional seria a avaliação dos responsáveis (professores orientadores vinculados a universidade). “São estes avaliadores, sobretudo os orientadores da escola, que os ‘socializam’, transmitindo-lhes as primeiras ‘regras’ e funções da profissão”. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 54).

Considerando essa afirmativa, o estudante estagiário, ao se inserir no campo profissional, tem de um lado as expectativas de aprender a ensinar e de outro lado o confronto inicial com a sala de aula. O que percebo é que o estudante estagiário ao vivenciar o estágio não supervisionado, ainda nos primeiros períodos da formação inicial, poderá vivenciar o confronto com a turma, tendo em conta, possivelmente, a ausência do acompanhamento do professor responsável pela turma ou do professor orientador do estágio, bem como a ausência dos conhecimentos pedagógicos construídos ao longo da formação acadêmica.

Assim, elas se depararam com diversas situações de sala de aula que exigem tomada de decisão e consistência teórico-prática para solucionar os problemas que emergem no contexto da sala de aula e no espaço escolar. Essa experiência, segundo Alencar (2017), é uma oportunidade importante de efetivar conhecimentos profissionais e aprendizagens docentes, uma vez que o professor em formação inicial permanece na escola durante um período mais extenso, entre um e dois anos, vivenciando atividades profissionais. A citada pesquisadora ainda revela que, em alguns casos, o professor em formação inicial “[...] assume a condução do

trabalho pedagógico em uma turma; no papel de professor estabelece uma relação com a família; além de receber uma remuneração que possibilita se sentir mais efetivamente como integrante do quadro profissional docente da instituição” (ALENCAR, 2017, p. 49).

O estágio não obrigatório, conforme consta no Projeto Político do Curso de Pedagogia UFPI (2009), regulamentado pela Lei 11.788, de 25.09.2008 e pela Resolução N° 26/09 – CEPEX-UFPI, não constitui elemento obrigatório curricular e os alunos que desejarem realizar esse estágio durante o curso de Pedagogia os concebem como uma atividade opcional.

Entretanto, a Resolução N° 26/09 – CEPEX-UFPI, nos seus artigos 1° e 3°, atribuem ao estágio não obrigatório o caráter supervisionado, assegurando:

Art. 1° O Estágio Não Obrigatório é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam matriculados na Universidade Federal do Piauí, ou nos seus colégios de ensino médio.

Parágrafo único. O Estágio Não Obrigatório diferencia-se do Estágio Obrigatório, por ser desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso.

Art. 3° Por ser um ato supervisionado, o Estágio Não Obrigatório exige o acompanhamento de um professor supervisor.

§ 1° Caberá à Coordenação de cada curso indicar os professores supervisores.

§ 2° O professor orientador elaborará o plano de estágio a ser apresentado à Coordenadoria de Cursos Seminários e Estágios Extracurriculares (atual Coordenadoria de Cursos e Estágios Não Obrigatórios – CCENO) da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) (CEPEX/UFPI, 2009, p. 01).

A presente Resolução considera o estágio não obrigatório como um mecanismo formativo que proporciona maior interação e aproximação dos estudantes nos espaços da Universidade e da Escola, e visa prepará-los para o campo profissional. Contudo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI abrange essa experiência profissional como opcional e complementar no qual os estudantes integram a outras atividades formativas para computar a carga horária exigida em atividades complementares.

Diante do exposto, levanto a seguinte questão: os alunos que resolverem optar em realizar o estágio não obrigatório no decurso de sua formação acadêmica, como serão supervisionados quanto às atividades docentes? Entendo como uma questão preocupante, haja vista que os estudantes, ao optarem por esse tipo de estágio, ingressam muito cedo nas atividades profissionais em decorrência de diversos fatores e sem orientação e supervisão pedagógica, e também pela ausência dos conhecimentos pedagógicos específicos para atuar nas

escolas e nas salas de aulas, que repercute em um “*choque de realidade*” conforme registraram as interlocutoras Gabriela, Ana Júlia e Angelita.

Com base em Imbernón (2011, p. 31) a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico, que consiste como

[...] o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado.

Tomando por base o conhecimento pedagógico, constato que esse poderia reduzir o choque de realidade do futuro professor com o contexto profissional quando trabalhado no decorrer de sua formação inicial através da bibliografia voltada, de modo geral, para a compreensão do processo educativo, e de forma particular, do processo didático (PACHECO; FLORES, 1999).

O referido conhecimento se estrutura ao longo do processo de desenvolvimento profissional do professor mediante suas construções, que são estabelecidas, entre a realidade e a teoria, entre a teoria e a prática. No decorrer desse processo, os estudantes que estão em processo de formação inicial, necessitam apreender e consubstanciar esse conhecimento imprescindível a sua atividade profissional.

No tocante a inserção precoce dos futuros professores, ainda nos primeiros períodos, no campo profissional, deduzo que muitos são os motivos que levam os estudantes do curso de Pedagogia a procurarem o estágio não obrigatório como: possuir uma renda, acumular horas complementares, aprender o ofício docente, dentre outros. O que se percebe é que, ao ingressar no estágio não obrigatório, provavelmente no terceiro período, ainda não tenha construído conhecimentos que subsidiem seu exercício profissional, até porque eles são direcionados para a sala de aula sem supervisão, faceta que merece melhor cuidado, haja vista que o estudante/estagiário está em processo inicial de formação e precisa de orientação e condução no tocante a essa experiência formativa.

Sendo assim, entendo que é preciso atenção por parte das instâncias formadoras no que diz respeito à operacionalidade e finalidade do estágio não obrigatório. Mesmo não sendo um elemento obrigatório do Curso de Pedagogia, representa um momento importante para os estudantes em formação inicial, tendo em vista que, para muitos deles, é a primeira experiência profissional, constituindo, assim, um espaço de construção e efetivação de aprendizagens docentes.

Na seção seguinte, serão abordadas as narrativas das interlocutoras acerca das contribuições da formação inicial como etapa formal e imprescindível ao início de carreira docente.

3.2.2 Implicações da formação inicial no processo de tornar-se professor

O processo de narrar envolve rememorar um conjunto de situações que vão sendo postas de acordo com cada momento lembrado, anunciado e vivido. A narrativa configura-se como uma atividade não linear, visto que, por meio dela, os sujeitos podem contar suas vivências, tecer sobre dimensões pessoais, formativas e profissionais, narrar contribuições de um processo vivido que colabora para significar o sentido de ser professor(a).

O uso das narrativas, neste estudo, como dispositivo de produção de dados, favorece, conforme destacam Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 24), “[...] uma amplitude de sentidos, pois não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite, sempre, interpretações múltiplas”. Por esse viés, foi possível capturar e desvelar os sentidos que as narrativas das interlocutoras trouxeram a esta investigação, sem reduzir a uma mera informação, mas, sim, com o interesse de perceber que existem muitas formas de interpretação do vivido, favorecendo, então, compreender os sentidos que cada narrativa apresenta acerca das contribuições vivenciadas pelas interlocutoras da sua formação inicial no processo de tornarem-se professoras.

O objetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, já discutido em outro momento, contempla formar o Pedagogo para atuar na docência, abrangendo a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional, comprometidos com a realidade social e educacional. Uma formação profissional ampla e complexa em razão do campo de conhecimento que a Pedagogia alcança. Como assinala Libâneo (2010, p. 32), a Pedagogia é um campo de conhecimento que se ocupa

[...] do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

A formação inicial durante o processo de preparação deve possibilitar ao futuro professor a complexa tarefa de significar os conteúdos e não apenas memorizar e transcrever, além de deixar claro que através dessa formação serão discutidos e problematizados a educação,

os processos educativos, as estruturas, as relações sociais, as diferentes culturas, visando, por meio desse processo, refletir, investigar e intervir em determinadas formas hegemônicas de poder (LIBÂNEO, 2010).

As narrativas das interlocutoras foram sendo desveladas por um exercício exaustivo de escuta, transcrição, de significados selecionados, de organização, compreensão e interpretação das narrativas acerca das implicações da formação inicial e do início da carreira de professoras, objeto desta investigação.

Ao narrarem acerca das contribuições em formar-se ao longo do desenvolvimento do curso, manifestaram diversos fatores, como a exemplo de Guerreira, que revelou a autonomia e o amadurecimento nas disciplinas: *[...] amadureci muito, eu costumo dizer que, quando eu entrei na UFPI, eu era uma pessoa verdinha, com o emocional até bem diferente do que eu comecei a aprender a partir principalmente desses programas. Eu era muito sensível, era muito imatura, logo, acho que tem sim uma questão numa criação separada de pai. Essa maturidade também vem porque os professores de ensino fundamental são diferentes, passa muito a mão na cabeça, é um ensino mais de decoreba de fato. Quando chega na UFPI, você tem que estudar de fato, você tem que aprender estudar, você tem que ter uma qualidade nesse estudo, você tem que não só a decorar teorias, você tem que compreender elas e fazer relação e saber onde uma rompe a outra começa pra superar”*.

A interlocutora reconhece que ao ingressar no ensino superior era imatura, o que decorria de suas experiências no contexto familiar e das vivências na educação básica. É notório em sua narrativa as implicações da formação inicial no desenvolvimento da pessoa e do profissional. Considerando, assim, que no percorrer desse processo, teve possibilidades de apreender as leituras acadêmicas, aprender a estudar e, também, compreender as teorias educacionais.

Portanto, o amadurecimento acerca da docência veio aflorar ao apreender a condição de estudante universitária. Nos estudos de doutoramento de Coulon (2008) intitulado *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* é explicitada acerca da primeira tarefa de um estudante quando chega à universidade que precisa aprender a tornar-se um estudante universitário, ou seja, tornar-se um deles, de modo que o estudante precisa afiliar-se à universidade. Considerando os estudos de Coulon (2008), é possível inferir que Guerreira buscou essa condição de membro afiliado por meio, especialmente, do envolvimento com as atividades complementares e com o todo o curso. A interlocutora, em seu relato narrativo, faz menção à importância do seu envolvimento nos programas, a exemplo do PET e do PIBID, que colaboraram para seu crescimento pessoal e acadêmico. Desse modo, os estudantes que se

envolvem nessas atividades complementares precisam cumprir uma carga horária específica, ou seja, os estudantes do Curso de Pedagogia cursam as disciplinas teórico-práticas em um turno e no contraturno vivenciam as atividades dos programas.

No processo de formação inicial, a preparação dos discentes precisa superar a mera apreensão de conteúdos ou de técnicas de ensino. Segundo Freire (2011, p. 24), é preciso insistir nos cursos de formação de professores, no sentido de que o formando possa

Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Durante o curso de formação de professores, o estudante precisa continuar a produzir outras aprendizagens por interagir em outros contextos e ser capaz de significar suas noções prévias construídas no ambiente escolar como possibilidade de transgressão dos saberes subjacentes à aquisição de outros saberes e conhecimentos oriundos de uma formação específica intencional e imprescindível à profissão docente.

O rito de ingresso do estudante no Curso de Pedagogia promove o contato com diversas disciplinas teóricas, cada uma com enfoques distintos. No caso específico, as disciplinas¹² que priorizam a condição de estudante e a entrada na vida acadêmica são o Seminário de Introdução ao Curso e a Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação.

Diante desse quadro, compreendo que o estudante universitário, primeiramente, precisa aprender a condição de estudante para, assim, apreender as disciplinas acadêmicas e o campo da Pedagogia, constatando que o curso consolida essa primeira preparação. Segundo Tardif (2002, p. 38), o estudante incorpora, na sua formação inicial, os saberes disciplinares “[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Aprender a Ser professor requer o domínio dos saberes disciplinares, mesmo reconhecendo que eles não são suficientes, pois o professor depende de outros saberes, e também, como enfatiza Nóvoa (2017, p. 1121, grifo do autor), “*aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais*”. A primeira se refere ao **desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria**. Os professores

¹² Ver no Anexo B, o Fluxograma das disciplinas.

aprendem diversas teorias, conhecimentos e saberes, sendo necessário o aprofundamento desses conhecimentos para que o diálogo com alunos tenha consistência.

A segunda é a dimensão **ética**. Esse autor enfatiza a necessidade da construção de um *ethos* profissional. Os futuros professores carecem ter compromisso ético e moral com a profissão. Na prática, os professores recorrem às teorias para fundamentar seu discurso, sua ação, com vista a alcançar o processo formativo. Embora isso precise acontecer, deve haver a responsabilidade com o processo de ensinar. Desse modo, “[...] a ética profissional tem que ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

E a última dimensão consiste **na preparação que o futuro professor necessita desenvolver para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade**. O planejamento parte de uma ação idealizada do professor, com vista a alcançar determinada finalidade formativa, e o plano de aula é um documento formal que sintetiza essa proposição. Dessa forma, considero que a sala de aula é um espaço heterogêneo e o professor poderá vivenciar diversas situações inesperadas que exigirá dele uma tomada de decisão para além do que foi proposto no planejamento. Por isso, é necessário que o futuro professor tenha adquirido conhecimentos específicos que assegure agir e lidar com as incertezas e imprevisibilidades que permeiam a sua prática.

Tendo por referência esses direcionamentos de aprender a ser professor(a), Gabriela expressou em sua narrativa o quanto a formação inicial contribuiu para tornar-se professora: *[...]como pessoa, como ser humano, foi de suma importância a entrada na universidade. Porque lá eu compreendi muita coisa que eu não sabia, principalmente direcionada na minha área de atuação. Eu não sabia realmente o que era ser professora, à docência eu não sabia, eu não tinha ideia. Eu sabia o que era ser uma aluna, mas de ser uma professora de ensinar, de aprender muito com eles porque muitas vezes a gente aprende muito[...]. Eu acho que lá na Universidade foi crucial mesmo para mim abrir essa [visão], pra eu ter essa visão de mundo[...] para ser uma professora, pra tá diretamente ligada aos sujeitos, participar de um processo.*

Para a interlocutora, o curso colaborou para sua compreensão a respeito da: docência (ser professora) e do ensinar. Ela reconhece que a formação acadêmica foi importante para ampliar sua visão de mundo, de realidade, de forma específica, de ser professora. A formação inicial como uma etapa imprescindível da carreira, por trabalhar os fundamentos teórico-práticos e a base do conhecimento específico, tem como obrigação qualificar o futuro professor para o campo profissional, bem como proporcionar a compreensão sobre a profissão docente.

O processo inicial de professores deve cumprir, de acordo com García (1999), três funções: a de formação e treino de professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; a segunda função consiste em qualificar e certificar o profissional para poder exercer a profissão de professor; e a terceira função abrange, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribui para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Diante dessas funções, é perceptível que a formação acadêmica precisa qualificar e orientar o futuro professor para desempenhar um papel ativo na sociedade como agente de mudança e não apenas para reprodução de uma cultura dominante, devendo, então, formar o futuro professor para agir com criticidade, reflexão e ética, que seja atuante no contexto social (COSTA, 2017). Essa formação deve garantir ao futuro professor a aquisição e domínio dos saberes curriculares que são importantes para refletir sobre os conteúdos e objetivos que as instituições definem e selecionam no contexto da cultura erudita. Segundo Tardif (2002, p. 38), esses saberes:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

A aquisição dos saberes (pedagógico, disciplinares, curriculares) deve propiciar aos professores em formação inicial a compreensão da unidade teoria-prática, proporcionando a eles condições de conhecer a realidade através do que a teoria apresenta.

Nesse sentido, a formação de professores vem se delineando como um novo paradigma de formação do professor, promovendo, desse modo, ainda na etapa da formação inicial, possibilidades para que o estudante se perceba como um profissional reflexivo, capaz de construir o saber no cotidiano de seu fazer pedagógico, buscando alcançar uma prática transformadora, bem como um processo contínuo pautado nos fundamentos da reflexão na e sobre a ação como propõe o Curso de Licenciatura em Pedagogia, propiciando ao futuro professor o compromisso, a reflexão e a investigação sobre a docência. Desse modo, Brito (2006, p. 45) enfatiza:

A importância da definição de uma política de formação do professor, que priorize, entre outros aspectos: a unidade teoria/prática, as diferentes dimensões da competência do professor, a formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação do cotidiano, pela pesquisa, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente.

Tendo por base a formação de professores como lugar e caminho para pensar à docência, corroboro o entendimento da autora ao priorizar aspectos concernentes à formação do professor desde a unidade teoria e prática até a mobilização de diferentes saberes, ou seja, o professor, no exercício da docência, tem a necessidade de articular diversos saberes.

Esses saberes, conforme destaca Tardif (2002), são: os saberes pedagógicos (constituem as concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo), os saberes disciplinares (correspondem aos vários campos do conhecimento e integram um conjunto de disciplinas que estão incorporadas aos cursos ou departamentos universitários), os saberes curriculares (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados no contexto da cultura erudita e de formação para a cultura erudita) e os saberes da experiência (abrange os saberes específicos que surgem no exercício da prática profissional). Cada um desses saberes tem sua importância e função no processo formativo do professor, uma vez que estão correlacionados e colaboram para a constituição da docência.

Ana Júlia reconhece que a formação inicial contribuiu, sobremaneira, para sua atividade profissional, no entanto, revela que: “[...]a minha formação, claro que contribuiu. Poderia ter contribuído muito mais, não só pela Universidade, mas por uma falha minha também. Poderia ter pesquisado mais, ter ido mais a fundo nas disciplinas, porque, querendo ou não, a gente acabava parando só naquilo que o professor dava. Porque antigamente não tinha muito esse negócio do aluno contestar, o professor falava e ali era a verdade, pronto e acabou-se. Contribuiu sim, porque lá a gente aprende várias metodologias”.

Dialogicamente, a interlocutora reconheceu que o processo formativo teve suas implicações nas dimensões da autoformação e heteroformação. A autoformação envolve investimentos pessoais que incluem finalidades, metas e valores que se constituem nas interações do sujeito consigo e com o contexto social, aproximando da dimensão da heteroformação, de modo que “a formação é um fenômeno relacional, e como tal ela inclui a heteroformação, constituindo uma alteridade que reconhece o outro em formação, na sua condição histórica, cultural, existencial e na sua necessidade” (ARAÚJO, 2011, p. 24). A referida autora, em referência à dimensão da heteroformação, alerta sobre a necessidade de depreender que nos ambientes formativos permeiam a diversidade e a heterogeneidade; então, deve-se estar preparado e, portanto, preparar os professores em formação inicial para vivenciar experiências cooperativas.

Com vista a alcançar, no processo formativo, as dimensões da autoformação e heteroformação, essa formação, como um processo formal, precisa potencializar todas as dimensões, buscando, todavia, evitar que os estudantes se tornem sujeitos passivos e que não

se impliquem com essa etapa da carreira profissional. O trecho narrativo, a seguir, de Ana Júlia, evidencia essa postura: “*porque, querendo ou não, a gente acabava parando só naquilo que o professor dava*”, corroborando uma posição passiva, afetando seu crescimento pessoal e profissional.

Essa educação bancária tão criticada por Freire (2011), quando presente na formação acadêmica, prejudica a relação entre o estudante com o professor formador, pressupondo-se que um tem apropriação e poder sobre o outro. Esse autor explicita que, se na experiência da formação, que é permanente, o estudante aceita que o formador é o sujeito em relação e ele enquanto objeto - o formador é quem forma e o estudante é o objeto por ele formado - supõem-se que ele incorpora a condição de paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe. É perceptível que o papel do professor formador, construtor do conhecimento, precisa superar essa concepção bancária e propiciar aos estudantes em processo de formação inicial mais favorável à curiosidade, inquietação e descoberta, tornando-o, também, sujeito produtor desse conhecimento.

Essa postura crítica sobre a aprendizagem do discente conduz a superação da tendência da racionalidade técnica que tinha como interesse dotar os futuros professores de competências e habilidades instrumentais. Superar a racionalidade técnica em vista de uma nova racionalidade formativa exige investimento da pessoa, que é o professor, e das condições que o professor encontra no contexto de sua prática. É, portanto, nas ideias de Brito (2006, p. 44-45) que encontro possibilidades de pensar o processo da formação inicial, transcendendo o que a interlocutora Ana Júlia vivenciou:

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. A atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas.

O curso de Pedagogia tem como prioridade a sólida formação teórico-prática enfatizada pela autora e visa proporcionar ao estudante sua inserção “[...] no contexto do sistema escolar, campo de trabalho, desde o início do curso, permeando toda a formação acadêmica, concretizando dessa forma a relação teoria prática” (UFPI, 2009, p. 09).

Partindo dessa necessidade, torna-se crucial entender que o estudante que compreende a importância dessa base teórico-prática durante seu percurso inicial e desenvolve o senso

crítico ao longo do curso tem mais condições de contestar a realidade a qual está inserido. No tocante a essa discussão, um dos princípios do referido curso orienta que essa sólida formação considere – a relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo de todo o Curso – e enfatize no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação. Assim, se consubstancia a prática como componente curricular que estará presente em todas as disciplinas curriculares.

Nessa direção, Ana Júlia em sua narrativa, enfatiza os aspectos da prática e destaca as contribuições das disciplinas, dos seminários e estudos curriculares essenciais para sua formação inicial e estudos posteriores: *“O curso de pedagogia, hoje eu vejo que poderia ter aproveitado mais[...]. [...]são poucas as disciplinas que eu lembro, assim, com clareza. Uma é Libras, que foi a que eu mais me identifiquei, tanto é que depois eu fiz a especialização em Libras. Fiz curso de Libras básico, de Libras intermediário, Saioraite que é a escrita da Libras, fiz vários cursos de Libras. E, também o da Educação Infantil, eu gostei muito, das contações de história, dessa parte mais lúdica do Curso, foi onde eu mais consegui me identificar. Tanto é que eu preferia fazer seminário do que fazer prova. Eu gostava muito de falar”*.

Por base na narrativa, depreendo que Ana Júlia esperava vivenciar mais situações práticas, circunscrevendo a ideia que muitos alunos possuem: a teoria prioriza os conhecimentos teóricos e a prática é o momento de aplicação desses conhecimentos. Entretanto, o Curso de Pedagogia primazia a relação orgânica teoria-prática, considerando uma unidade, evidentemente, não pode ser dissociada do processo formativo por perpassar todo o curso. Portanto, esse princípio atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 01) ao propiciar ao estudante

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

O estudante implicado com sua formação terá à disposição uma pluralidade de conhecimentos teórico-práticos fundamentais para o exercício da profissão. A inserção no campo profissional será fundamentada por um conjunto de princípios, tais como: interdisciplinaridade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; formação para cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual; e a relação organizada entre teoria e prática. A partir desses princípios, os estudantes em formação inicial poderão ser capazes de contextualizar a realidade, lutar pelos seus direitos e pela

democracia, buscando garantir, de forma pertinente, a relevância social, ética e a sensibilidade afetiva e estética.

A respeito das contribuições das disciplinas e dos estudos curriculares, a narrativa de Ana Júlia realça a contribuição das disciplinas para seu processo formativo, principalmente que ela destaca as disciplinas de Libras e Educação Infantil. Nessas disciplinas, são trabalhados os seminários e estudos curriculares, o que propicia exercitar ações formativas como estudar, pesquisar e discutir, juntos com os colegas, as teorias que cada matéria elucidava. Tanto Libras como Literatura Infantil são disciplinas ofertadas no quarto bloco do Curso de Pedagogia. A inclusão da disciplina de Libras foi determinada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24.04.2002, dispendo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, uma das alterações que o Curso de Pedagogia atendeu. A disciplina, com base no PPC (UFPI, 2009, p. 76), prevê no seu ementário o estudo votado para a

Perspectiva cultural e linguística dos surdos. Língua de sinais enquanto língua dos surdos. Aspectos da organização educacional e cultural dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionado ao trabalho docente. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual espacial das diferentes narrativas bem como da criação literária surda.

O referido ementário estabelece uma discussão ampla sobre Libras, oportunizando o estudante do Curso de Pedagogia conhecimento acerca da temática que, supostamente, ao longo da disciplina, surgirá espaço para que ele consiga efetivar os conhecimentos do conteúdo de Libras na prática, mais precisamente em situações voltadas para o âmbito escolar.

Em relação à disciplina de Literatura Infantil, a interlocutora enfatiza que a professora formadora explorou de forma sistemática, metódica e criativa a unidade teoria-prática, realçando um momento ápice da disciplina, quando a professora formadora proporcionou aos alunos estudar vários contos de fada e apresentá-los no Cine Teatro para alunos das escolas públicas. A formação acadêmica deve proporcionar essa vinculação entre universidade e escola e vice-versa. Apesar da disciplina Literatura Infantil, o ementário abarca: “Formação do repertório da Literatura infantil: contos de fadas, fábulas. Formação do leitor através da Literatura Infantil. Técnicas de contar histórias” (UFPI, 2009, p. 77).

O relato narrativo de Angelita se aproxima da narrativa de Ana Júlia, no que se refere à importância das disciplinas como contribuição da formação inicial para tornar-se professora, entretanto, perspectiva que o curso focalizasse, sobretudo, a prática, revelando: “*Na universidade tem aquela questão de mostrar o plano de aula, a gente apresentar isso, também*

foi importante. Eu fiz o plano, eu lembro que até foi rotação e translação, didática. E, aí eu levei o planeta, mostrei lá como se eu fosse dar aula, para eles. Aquilo ali, também, é importante porque a gente querendo ou não aprende fazer um plano de aula. Então, a didática também foi a disciplina muito importante na minha docência, que eu aprendi a fazer plano de aula, fazer prova, mudar aula porque a professora assistia a nossa aula, mas ela queria que fosse como se fosse para criança, a gente se preparou para isso. E outras, assistir os colegas, porque todo mundo quis fazer uma aula diferente, também foi interessante”.

A interlocutora Angelita, no seu relato, revela que a disciplina de didática contribuiu para seu percurso formativo e também para sua prática por enfatizar a elaboração do plano de aula, a produção de provas e o replanejamento de atividades voltadas para o ensino e, conseqüentemente, a realização da aula. Desse modo, as disciplinas do Curso de Pedagogia estão voltadas, conforme o relato da interlocutora, na compreensão da unidade teoria-prática como um processo indissociável.

Os excertos narrativos das interlocutoras revelaram que a inserção e a continuidade no curso favoreceram diversas aprendizagens, tais como: um estudo mais direcionado à aquisição de conhecimentos, como enfatizou Guerreira; a constituição do ser professora; e a ampliação da visão de mundo, destacado por Gabriela. Em relação à importância das disciplinas, tanto Ana Júlia quanto Angelita apontaram contribuições tendo em vista a abertura a novos horizontes, o domínio de técnicas e metodologias essenciais à docência.

Em relação às dificuldades vivenciadas na formação inicial, no tornar-se professoras, o contato com a prática por meio do estágio foi recorrente nas narrativas, encarado como um momento de choque de realidade, entretanto, como espaço de reflexão, tomada de decisões e aprendizagem acerca da profissão docente.

O estágio representa um espaço de iniciação à profissão de professor. Como componente curricular na formação de professores, tem sido atribuído ao Estágio o caráter de eixo formativo na articulação teoria-prática em todas as disciplinas do curso, refletindo sobre a constituição da formação de professores, da realidade escolar e social, da identidade profissional.

Nesse sentido, é preciso superar, nos cursos de formação de professores, o sentido que o estágio tem sido desenvolvido como momento de aplicação de técnicas, distanciando cada vez mais a unidade teoria-prática como princípio base dos cursos. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) sinalizam propostas nas quais a formação de professores supere os moldes de um currículo normativo, que, primeiro, consiste em apresentar a ciência, depois, a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação, pelo estudante, dos conhecimentos técnicos e

profissionais adquiridos ao longo de sua formação universitária. Dentre essas propostas, o Estágio, de acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 38):

Toma por base e assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos e organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor.

Nessa direção, o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por base o fundamento da reflexão durante todo o processo formativo, consubstanciado à docência e à realidade que o permeia. Embora sua base seja atravessada pela reflexão, ainda perdura os moldes tradicionais, que não têm conseguido formar uma cultura docente capaz de superar a cultura escolar que incorpora o estágio como um momento prático do curso.

Uma das dificuldades reveladas nos excertos das narrativas das interlocutoras em relação ao percurso da formação inicial como espaço de iniciação à docência se refere à inserção no Estágio. Gabriela revela que *“foi muito difícil, foi um choque, no primeiro período do Curso já fui para sala de aula, embora na condição de auxiliar”*. Esse choque de realidade, configurado como o momento inicial ao começar a atividade docente, também foi exposto na narrativa de Ana Júlia: *“quando fui estagiar, eu tive, assim, um choque de realidade, porque você entra numa sala com 30 alunos”*. Essa regularidade nas narrativas acerca do estágio como processo difícil de iniciação à docência é expressiva na narrativa de Angelita *“quando fui para sala de aula, levei aquele choque, por quê? Porque peguei uma turma de terceiro ano já era para todos saberem ler”*.

A inserção no Estágio, ainda nos primeiros períodos, ocasionou um choque com a realidade, como bem expressaram as professoras em suas narrativas demonstrada no relato da professora Gabriela: *“Assim, foi muito difícil, foi um choque porque, assim que eu comecei o primeiro período na federal, eu já fui pra sala de aula, só que, no entanto, eu era auxiliar [...] Para mim, foi muito difícil, foi um desafio muito grande, e, no ano seguinte, eu já peguei uma turma para ser professora do primeiro ano. Querendo ou não, tem que ter habilidade e alfabetizar, e, no entanto, eu ainda tava fazendo, eu acho que o terceiro período na universidade, quarto, eu era muito crua, assim foi um choque de realidade. Porque para mim foi muito difícil, porque, até mesmo, era algo muito, muito novo e eu não era professora alfabetizadora, eu era muito crua pra tá naquele trabalho que eu estive, e, de certa forma, que*

eu fiquei muito angustiada com aquilo, porque eu me senti só, eu não tinha professora para me acompanhar”.

O estágio foi difícil e um enorme desafio para a interlocutora Gabriela. Primeiro, porque se inseriu nas escolas para desenvolver o estágio ainda no primeiro bloco do curso, sem os conhecimentos específicos e apreensão dos saberes disciplinares e curriculares do curso; o segundo motivo que tornou o estágio difícil foi que esse espaço formativo no Curso de Pedagogia passa a ser trabalhado apenas na segunda metade do curso, no sexto período, em consonância com a legislação, sendo alvo de atenção de estudiosos como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), que sugerem que o estágio seja trabalhado nos primeiros períodos do curso.

Esse choque com o Estágio ocorreu devido à sua inserção imediata na sala de aula, externada na sua narrativa: “[...] no ano seguinte, eu já peguei uma turma para ser professora do primeiro ano. Querendo ou não, tem que ter habilidade e alfabetizar, e, no entanto, eu ainda tava fazendo, eu acho que o terceiro período na universidade, quarto, eu era muito crua”, reconhecendo que iniciou essa prática sem o conhecimento e o domínio dos saberes disciplinares.

Gabriela afirma que não tinha conhecimento de alfabetização e sequer habilidades para trabalhar com essa área específica, de modo que a ausência desses conhecimentos, entendido por Tardif (2002) como saberes disciplinares, tanto prejudica a realização da prática quanto deslegitima a intencionalidade de alfabetizar as crianças.

O rito de passagem de aluno a professor estagiário, vivido por Gabriela, precedeu sobre o previsto no Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando o discente tem que cumprir os estágios supervisionados no sexto bloco do curso que se estende até o nono bloco. Esses estágios são supervisionados sob a orientação de um professor lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Logo, a interlocutora não teve a supervisão no estágio, uma vez que, antecipadamente, gozou do estágio não obrigatório.

O Estágio constitui uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Como componente curricular, pode ser trabalhado, nesse espaço, em colaboração e coparticipação com os agentes educativos, questões básicas, apontadas por Pimenta e Lima (2012, p. 100), que são importantes acerca da profissão: “[...] o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas”.

Outro aspecto marcante da narrativa de Gabriela refere-se ao sentimento de solidão. Ela enfatiza dizendo “[...] fiquei muito angustiada com aquilo, porque eu me senti só, eu não

tinha professora para me acompanhar”. Por não ter acompanhamento dos professores na escola, esse sentimento toma conta de sua narrativa. O acompanhamento e orientação dos professores, assim como a apropriação das teorias, são de suma importância nesse processo.

No que concerne à narrativa de Ana Júlia acerca das dificuldades no processo de se tornar professora, o Estágio se manifestou como aspecto central a essas dificuldades, encarado como choque de realidade por se deparar com uma sala de aula superlotada e, ainda, sem o apoio e orientação do professor da escola, conforme ela descreve: *“Quando eu fui estagiar, que eu estagie só em escola pública também. Eu tive muita assim, choque de realidade, porque você entra numa sala com trinta e tantos alunos, sem o suporte do professor. Porque, pelo menos, em todos os estágios que eu fui, eu não tive ajuda do professor titular. Não tive. Eu chegava no CIEE, eles me encaminhavam, e lá eu ia para uma sala que estava faltando professor, que não é o certo. Era para eu ir auxiliar. Eu ia para ficar no lugar [...]. Chegava lá, todos os professores já sabiam tudo, ninguém te explicava nada do que tinha que fazer e tu ia acerto e erro, acerto e erro, fazendo. Só que, com isso, isso aí, apesar de ter o lado ruim, foi uma coisa boa porque eu consegui me virar. Eu chegava, ali eu via como era que funcionava e aí eu ia me embora”*.

A despeito desse período de dificuldades em aprender a profissão, tendo por base o percurso da formação inicial, especificamente nas vivências no Estágio, Ana Júlia também expõe que os professores das escolas, por serem mais experientes, ao invés de exercerem a função de pares responsáveis, se desobrigavam de colaborar com os futuros professores. Frente a essa solidão, a interlocutora teve que desenvolver (aprender) mediante suas práticas de acerto e erro.

Aprender a ensinar, tendo como referência o estágio, com base nos estudos de Pacheco e Flores (1999), implica em um percurso de sobrevivência profissional, requerendo evoluir no sentido de dar conta de técnicas e habilidades para ensinar. O futuro professor carece dominar as técnicas para ensinar, no entanto, isso não basta, uma vez que a realidade educativa exige dele uma tomada de decisão sobre os problemas e, constantemente, pensar e agir consciente sobre sua prática a fim de realizá-la de forma intencional e crítica.

Corroboro a perspectiva de Pimenta e Lima (2012) que, através da prática de ensino, especificamente do estágio em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, desenvolve-se a docência, preparando o estagiário para efetivar as práticas de ser e estar desenvolvendo-se professor. Esta modalidade de estágio, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 40), só pode ser assumida por uma Universidade

[...] comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária.

A Universidade como instituição formadora desempenha inúmeras funções, dentre elas, de promotora de ideias, entendida, ainda, pela sociedade como *locus* de conhecimentos, investigação, protagonismos, espaço de reinvidicações e concretização de experiências formativas imprescindíveis para a carreira do professor.

Tanto a Universidade quanto a escola são responsáveis no processo de iniciação ao ensino, cabendo olhar para os futuros professores e para os professores mais experientes, uma vez que esses profissionais necessitam compreender a complexa tarefa de educar numa sociedade movente, que cada vez mais atribui ao professor responsabilidades e exige uma posição reflexiva sobre as demandas que emergem no seu cotidiano escolar.

A universidade desempenha um papel importante para a formação dos futuros professores, desenvolvendo, à luz das teorias e metodologias, os conhecimentos necessários à formação docente, todavia, é preciso atrelar esses conhecimentos com o trabalho feito nas comunidades com os profissionais docentes. É no processo de formação inicial que os futuros professores têm contato com os saberes, conhecimentos, metodologias e com práticas de professores formadores que conduzem a apropriação desse universo sistemático a fim de garantir a eles a apropriação e desenvolvimento no ambiente de atuação.

A respeito de práticas de professores de estágio, entendo que esses desempenham um importante papel na universidade e na inserção do futuro professor na carreira, pois, através deles, os futuros professores são orientados a inserir-se na escola para terem contato com o campo profissional. E a escola também exerce uma ação fundamental na inserção do professor na carreira profissional, tendo em vista que será neste lugar que ele se implicará com a atividade de ensinar.

Em um momento da narrativa de Ana Júlia, o Estágio tomou outro sentido, de possibilidades de realização profissional, como ela revela: “[...] *com isso aí, apesar de ter o lado ruim, foi uma coisa boa porque eu consegui me virar. Eu chegava, ali eu via como era que funcionava e aí eu ia me embora*”. Na perspectiva de Zabalza (2014), o Estágio nos cursos de formação de professores contribui como um componente formativo quando oferece possibilidades de crescimento pessoal e profissional no campo da prática, ou seja, quando os estudantes se tornam conscientes da forma como encaram as atividades durante o estágio. A

interlocutora se deparou com a dificuldade, sem apoio de alguns professores, entretanto, buscou possibilidades de contornar a solidão, entendendo o estágio como um recurso importante para identificar, refletir e tomar consciência das próprias lacunas formativas e agir a partir delas.

Para Angelita, o estágio não obrigatório representou em sua trajetória um momento difícil, um choque de realidade, porque, ao se deparar com a sala de aula, encontrou uma situação concreta: os alunos, no terceiro ano, não sabiam ler e escrever. Ela realça em sua narrativa que: *“Quando eu fui para a sala de aula, levei aquele choque. Porque peguei uma turma de terceiro ano que já era para todos saberem ler, era para estar lá todos sabendo ler. Então, quando eu cheguei com um planejamento, o que a gente aprende, como é que faz o planejamento, então eu fiz pensando nisso. Quando eu chego lá, só tenho dois alunos que sabe ler. Foi minha realidade, o restante não sabia. Então, eu tive que mudar todo o conteúdo e fazer outro planejamento. Eu tive que falar com a diretora, dizer olha eles não acompanham o livro, eu coloco no quadro e eles não sabem tirar do quadro ainda. Então, foi uma realidade muito difícil [...]. E as turmas mais difíceis ficavam sempre com os estagiários. E, ainda hoje, é assim. Mas, na minha época, é tipo assim fazer uma reenturmação e a estagiária que chegou, que ainda não sabe aquela situação, é que pega as crianças[...]. Na época também que eu tive aquele estágio obrigatório que é na creche, educação infantil também foi muito bom. Ah, foi a melhor parte. Porque ali eu não dei aula, fiquei com uma professora aprendendo, é diferente. Que eu acho que isso que é importante, a gente ficar na sala de aula, estar com uma professora, e ela dando as dicas, ela ali te ensinando. Isso que eu acho importante, agora, você entrar na sala sozinha, de cara, assim, eu acho errado. Então, na educação infantil, quando teve esse período do estágio, eu gostei bastante”*.

Angelita amplia sua narrativa destacando a dificuldade vivida no estágio, visto que ela afirma: *“[...] quando eu chego lá, só tenho dois alunos que sabe ler. Foi minha realidade, o restante não sabia. Então, eu tive que mudar todo o conteúdo e fazer outro planejamento”*, e tratou de redimensionar seu planejamento para trabalhar com a exposta realidade, o que demonstra apropriação dos saberes da didática, confirmando que os conhecimentos trabalhados no Curso de Licenciatura em Pedagogia contribuíram para sua formação. A interlocutora deixa claro que, mesmo sendo difícil, o processo de se tornar professora, mediante a vivência no estágio, ela foi capaz de, a partir do domínio dos conhecimentos acadêmicos, identificar o problema e buscar possibilidades para trabalhá-lo, como enfatizou em sua narrativa.

O estágio é o espaço, por excelência, onde se pode refletir sobre o papel da educação na busca da transformação e da humanização do homem (PIMENTA; LIMA, 2012). Que essa reflexão esteja presente em todo o percurso formativo e nos momentos da ação docente,

considerando, assim, a reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor (PIMENTA; LIMA, 2012). Percebendo o estágio como um espaço para problematização e reflexão da trajetória formativa do futuro professor, considero de suma importância na iniciação a carreira docente, uma vez que adentra a discussão e análise do papel do professor frente a esses e outros aspectos inerente à docência. Para Pimenta e Lima (2012, p. 147):

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente. Nesse processo, a teoria ilumina a ação, sendo também por esta ressignificada no movimento de ação-reflexão-ação.

Angelita buscou, vivendo a experiência de estágio, o conhecimento das disciplinas para subsidiar a tarefa docente. Como advertem Pacheco e Flores (1999), os futuros professores vivem um processo de transição entre dois mundos completamente diferentes entre si: estagiários na condição de professores e alunos simultaneamente, encontrando-se numa situação provisória, no qual dependem dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que têm a responsabilidade de os acompanhar e os orientar na entrada no campo profissional. A interlocutora Angelita, certa que precisava dar conta da docência, por ser lotada provisoriamente numa sala de aula considerada por ela e pelos demais professores como difícil de trabalhar, enfrentou essa dificuldade mediante a mobilização de conhecimentos construídos no percurso da formação inicial.

O estágio, segundo Zabalza (2014, p. 114), “é um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e interconectados entre si: o contato com o cenário real e a função encontro”. A interlocutora Angelita vivenciou no estágio supervisionado esse momento e, assim, ela se posiciona: “[...]tive aquele estágio obrigatório que é na creche, educação infantil também foi muito bom. Ah, foi a melhor parte. Porque ali eu não dei aula, fiquei com uma professora aprendendo, é diferente[...]”. Ainda sob a perspectiva desse autor, percebo que o encontro com o estágio viabiliza um encontro direto com a prática, dito de outro modo: “fazer as práticas não é sair da universidade para fazer qualquer coisa. É continuar aprendendo em um contexto não acadêmico” (ZABALZA, 2014, p. 115).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor esse trânsito da universidade à escola e vice-versa, favorecendo o contato com a cultura escolar, com

os profissionais que exercem, há algum tempo, a docência, quer dizer, o estágio se constitui em momentos de aprendizagens.

Dos relatos narrativos, depreendo que a iniciação à docência principia ainda no processo de formação acadêmica por meio de atividades formativas, neste caso, de atividades de estágio obrigatório e atividades complementares como o estágio não obrigatório. Os dados revelaram que a inserção do futuro professor, estando ainda no terceiro período, no estágio não obrigatório pode afetar sua construção enquanto acadêmico, até porque se configura em uma atividade complementar com caráter não obrigatório, necessariamente não tem o acompanhamento ou a orientação de um professor que seja da universidade ou seja da escola. Desse modo, com base nas narrativas, percebe-se que a ausência de uma orientação ou supervisão ao longo do estágio não obrigatório afeta muito a trajetória formativa e profissional desse professor, o que se configura como um aspecto necessário para ser pensado e direcionado no Curso de Pedagogia.

Na próxima seção, discuto o início de carreira profissional do professor e as peculiaridades dessa etapa, destacando a inserção das professoras na docência e o apoio dos professores experientes ao iniciante no seu primeiro ano de carreira.



**4 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESCORTINANDO A
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

4 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESCORTINANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A iniciação à docência abrange uma das etapas da carreira profissional do professor entendida como um processo contínuo que envolve a experiência acumulada durante a trajetória escolar enquanto estudante, a inserção à formação inicial, o período de iniciação na carreira e, posteriormente, a formação contínua (LIMA, 2004). O professor, nos primeiros anos da profissão, vive intensas descobertas no contexto profissional e passa pela complexidade do confronto inicial com a docência. Nessa direção, Tardif e Raymond (2000) afirmam que a iniciação à docência se constitui, também, de uma fase crítica em relação às experiências anteriores e dos reajustes que são feitos durante a realização do ofício, quer dizer, o professor aprende a profissão em contato direto com a prática, pela experiência, refletindo e descobrindo, de maneira específica, no próprio trabalho.

Discutir a carreira docente, conforme assinala García (1999), é reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, vivem diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação ao ensino e formação permanente, e que cada uma concebe exigências específicas e diferenciadas. As professoras, interlocutoras deste estudo, já consolidaram duas das etapas do aprender a ensinar que abrange – a pré-formação e a formação inicial. Essas professoras, agora, estão vivenciando a etapa subsequente, que é a iniciação ao ensino.

Nesta seção, discuto o início da carreira docente e suas peculiaridades a fim de compreender acerca da inserção das interlocutoras na docência e as interações estabelecidas com os professores mais experientes. Para tanto, compreendo que haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira – a exploração e a estabilização, que são analisadas a partir da entrevista narrativa e da observação participante. Os dados da entrevista revelaram as seguintes categorias empíricas: choque de realidade e os desafios, e apoio dos professores experientes aos professores iniciantes. Em relação à observação participante, foram analisados os seguintes aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

4.1 As peculiaridades da etapa de iniciação ao ensino

No que concerne ao início de carreira docente, autores, como Huberman (2007), García (1999) Tardif e Raymond (2000), Pacheco e Flores (1999), Cavaco (1999), dentre

outros, evidenciam as especificidades e características dessa etapa, demonstrando alguns aspectos relevantes para a construção do exercício profissional.

O interesse em investigar o início de carreira de professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFPI que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental emergiu da definição dos objetivos propostos, refletindo, assim, na necessidade em saber: como ocorreu a inserção das professoras na docência, o contato inicial com as situações de sala de aula e o apoio pedagógico dos professores experientes. Para tanto, torna-se oportuno explicitar, preliminarmente, a partir da literatura, aspectos relativos à etapa de iniciação ao ensino e suas peculiaridades.

A fase inicial da carreira docente ocorre, especificamente, durante o processo de formação inicial, quando os estudantes vivenciam a condição de professores através da realização de atividades de estágios, entendendo como uma experiência profissional. Entretanto, segundo Lima (2004), esse contato dos estudantes com o campo profissional é considerado passageiro, uma vez que eles ainda estão em processo inicial e não são efetivamente profissionais.

Assim, o início da carreira profissional é um período de tempo que abrange os primeiros anos e, de maneira geral, quando os professores passam da condição de estudantes para professores. Em direção a essa afirmativa, Pacheco e Flores (1999, p. 56) concordam que o professor iniciante se diferencia, significativamente, do professor estagiário quando

[...] libertou das influências dos orientadores, não tendo que se submeter a ninguém, pois é o único ator, além dos alunos, na sala de aula. Contudo, esta libertação não significa uma total autonomia profissional, já que o professor entra numa fase de crescente e tácita socialização profissional.

Nesse período de iniciação ao ensino, o professor não é mais acompanhado por um orientador, ou seja, um professor responsável pelas atividades do estágio, tendo em vista que o professor iniciante concluiu sua etapa de formação e, portanto, está apto a exercer a profissão. Apesar de ter alcançado a condição de professor, esse profissional, até o momento de inserção na profissão, não adquiriu totalmente a autonomia profissional, uma vez que o neófito vive de forma contínua tal processo. Dessa forma, a iniciação ao ensino também abrange o processo de socialização, isto é, “[...] de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Nesse sentido, as interlocutoras vivenciaram esse processo de socialização profissional à medida que foram admitidas efetivamente em concurso público, por conseguinte, lotadas e encaminhadas às respectivas escolas locais de trabalho, em vista a assumir o cargo. É no espaço

escolar que se iniciam as atividades profissionais, de maneira precisa, a prática docente. Desse modo, subentende-se que o primeiro contato no ambiente de trabalho e a própria receptividade da gestão aos novatos revelam muito sobre como os professores iniciantes procederam ao longo da carreira.

Portanto, a iniciação ao ensino é entendida como uma fase importante e decisiva do desenvolvimento profissional docente. García (1999, p. 113) caracteriza essa fase como o período de tempo que compreende os primeiros anos de docência

[...] nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio profissional.

É uma fase de intensas aprendizagens em que o professor iniciante deve assumir, simultaneamente, segundo Feiman (2001 *apud* GARCÍA, 2006), duas tarefas: os professores devem ensinar e eles devem aprender a ensinar. Indubitavelmente, esse processo é complexo devido às diversas exigências conferidas ao professor iniciante; além de se apropriar dos conhecimentos necessários para desenvolver o ensino, ele precisa, concomitantemente, aprender a ensinar e a conviver em um lugar, que, para muitos, não passa despercebido, que é o espaço da escola, entretanto, passa a ser desafiador porque desempenha não mais a condição de aluno, mas, sim, a condição de professor.

Desse modo, a iniciação ao ensino frente a essa realidade exige do professor o domínio de conhecimentos adquiridos em processo de formação inicial, que são essenciais para ensinar e necessários para o desenvolvimento de sua prática, assim como para a construção do seu conhecimento profissional. A esse respeito, Shulman (2014) aduz que há quatro grandes fontes de base de conhecimento para o ensino, que são: a primeira inclui a **formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplina**. Essa base consiste no conhecimento do conteúdo que repousa sobre dois fundamentos: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo.

A segunda são **as estruturas e materiais educativos**, que estão voltados para alcançar os objetivos previstos no âmbito escolar, dessa forma criam materiais e estruturas para ensinar e aprender. Essas estruturas envolve os currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente. Sobre a terceira, refere-se à **formação acadêmica formal em educação**, abrange a literatura acadêmica voltada para à

compreensão dos processos de escolarização, do ensino e da aprendizagem. “Essa literatura inclui os resultados e os métodos da pesquisa empírica nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. (SHULMAN, 2014, p. 209). A última é a **sabedoria da prática**, que é adquirida com a prática, ou seja, derivada do próprio exercício profissional.

A base de conhecimento para o ensino contribui para o exercício profissional do professor iniciante, uma vez que proporciona conhecer os fundamentos teórico-práticos que embasam sua prática e também por subsidiar a tomada de consciência sobre a dimensão do ensino, bem como o compromisso e a responsabilização com a profissão.

Voltando às especificidades da etapa de iniciação ao ensino, é notório que o professor principiante, ao iniciar suas atividades docentes, de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 111), se depara “[...] com os horários e as turmas mais problemáticas, encontrando-se, frequentemente, isolado e com pouco apoio por parte dos colegas e da escola”. Ou seja, os professores principiantes, quando chegam nas escolas, encontram uma organização pedagógica centrada nos pedidos dos professores com mais tempo de docência, restando, para eles, as turmas consideradas mais difíceis e, frequentemente, com alunos mais indisciplinados. Então, o que se observa, conforme a realidade mencionada, é que os professores principiantes no início da carreira profissional precisam, concomitantemente, ensinar e aprender a ensinar, bem como têm a necessidade de mostrar para a gestão e aos outros professores o que, de fato, aprenderam no decurso da formação inicial, resultando, assim, numa busca incansável de inovação do fazer docente e dos recursos didáticos.

Durante essa etapa, os professores iniciantes são suscetíveis a vivenciar várias mudanças, como a transição de estudante a professor, o choque de realidade, a insegurança, a preocupação consigo próprio e também se confrontam com muitas cobranças internas e externas no âmbito escolar, uma vez que assumem a responsabilidade total pelas atividades de sala de aula. Assim, os primeiros anos de docência não passam despercebidos pelos iniciantes, até porque passam a fazer parte da dinâmica do trabalho ao tempo que estão se afiliando a determinado espaço. Por essa razão, o iniciante se defronta com situações contraditórias como expressa Cavaco (1999, p. 162):

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das

diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares.

Desse modo, o período de iniciação ao ensino passa a ser encarado pelo professor principiante como decisivo e complexo. De um lado, o professor experiencia a confirmação da profissão e, por outro lado, vivencia a complexidade de sua função social e educativa de formar pessoas/cidadãos capazes de agir conscientes na sociedade.

Diante desse contexto, analiso, com base em Tardif e Raymond (2000), que o início de carreira docente abrange duas fases importantes que marcam os primeiros anos de carreira: a fase de exploração e a fase de estabilização ou de consolidação. A primeira fase, segundo os referidos autores, é a fase de exploração, que abarca do primeiro ao terceiro ano de atividade em sala de aula e corresponde ao período de tempo em que o professor faz uma escolha provisória de sua profissão. Esse período inicia-se através de tentativas e erros quando o iniciante sente a necessidade de ser aceito pelo círculo profissional (alunos, professores, diretores e coordenadores de escolas, pais de alunos, etc.) e passa a experimentar a condição de professor. É notório que a exploração pode variar de um professor para outro, visto as experiências vividas de cada um, e pode ser considerada fácil ou difícil, encarada com certo entusiasmo ou decepcionante, podendo ser condicionada pelas limitações da instituição.

Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000), a segunda fase refere-se à estabilização ou consolidação, que corresponde do terceiro ao sétimo ano de atividade de sala de aula, em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e que os membros da escola reconhecem que ele é capaz de se realizar profissionalmente. Nessa fase, o iniciante é suscetível a uma crescente autonomia profissional e tem maior confiança em si mesmo, o que faz os colegas de profissão confiarem na ação do iniciante, pois ele demonstra domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos, como a gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação dos programas, etc. Nesse sentido, o professor iniciante manifesta um melhor equilíbrio profissional e, sobretudo, maior interesse pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, ele está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais voltado para os alunos.

Corroboro o pensamento de Tardif e Raymond (2000) a respeito das fases que balizam o início de carreira docente, correspondendo o período de tempo do primeiro ao sexto ano de atividades em sala de aula, período de tempo em que as interlocutoras deste estudo têm de profissão docente.

Destarte, para melhor entendimento das fases – entrada na carreira e a estabilização –, dialogo com os estudos de Huberman (2007) ao tratar das principais características vividas

pelos professores iniciantes no exercício da profissão, de maneira específica, evidenciando os acontecimentos que marcaram as trajetórias profissionais das interlocutoras deste estudo.

4.1.1 A inserção na docência: choque de realidade e desafios

Na contemporaneidade, uma das principais bases que discute o processo de iniciação dos professores na docência, especificamente sobre o ciclo de vida profissional dos professores, diz respeito aos estudos de Huberman (2007). Diante do exposto, evidencio que as interlocutoras deste estudo são professoras e vivenciaram duas fases da carreira – a fase entrada na carreira e a fase estabilização. Com base em Huberman (2007), descrevo no quadro abaixo as fases vividas pelos professores ao longo da carreira:

Quadro 2: Descrição das Fases da Carreira do Professor

Anos de Carreira e Fases/Temas da Carreira	Descrição das características vividas pelos professores ao longo da carreira
1-3 Entrada na carreira	Nessa fase, o professor vive os momentos de sobrevivência e de descoberta.
4-6 Estabilização	Nessa fase, o professor alcança estabilidade e independência, acrescida a um sentimento de competência pedagógica e crescente autonomia profissional.
7-25 Diversificação	Nessa fase, os professores passam pela experimentação e diversificação do material didático, das avaliações e tem o controle da turma.
15-25 Pôr-se em questão	Os professores, nessa fase, vivem a rotina da situação de sala de aula, as dificuldades e o desencanto, provocando, possivelmente, pôr-se em questão.
25-35 Serenidade e Distanciamento Afetivo	Nessa fase, os professores têm mais segurança em situação de sala de aula e com o corpo docente, conseguem estabelecer metas sobre suas atividades de ensino. Os professores, nessa fase, apresentam serenidade e distanciamento afetivo com seus alunos e com colegas de profissão.
25-35 Conservantismo e Lamentações	Os professores, nessa fase, são mais rígidos e reclamam acerca do processo educativo e apresentam mais resistências às inovações.
35-40 Desinvestimento	Nessa fase, os professores não investem tanto mais no trabalho, vivem de forma serena e amarga à docência, e destinam mais tempo a si próprios.

Fonte: Huberman (2007, p. 31-61).

A partir dos dados do quadro 2, constato que as interlocutoras vivenciaram as fases da carreira: entrada na carreira e estabilização. Em relação aos anos de carreira, Guerreira tem dois anos no ensino e encontra-se, portanto, na fase entrada na carreira; Gabriela tem quatro anos de docência, Ana Júlia tem cinco anos de docência e Angelita seis anos de docência, tempo que demonstra a vivência das três professoras tanto na fase entrada na carreira como na fase de estabilização.

Segundo Huberman (2007) as características vividas por cada professora no início de carreira docente podem variar de uma professora para outra por compreender que o ciclo profissional do professor não é um processo linear, portanto, cada uma delas respondem diferentemente ao contato inicial com a complexidade da docência. Diante dessa perspectiva, apresento os relatos narrativos das interlocutoras acerca dos primeiros anos na docência.

Na fase de entrada na carreira ou exploração, a partir das recorrências das narrativas, foram definidas as categorias empíricas: choque de realidade e desafios, e apoio dos professores mais experientes às professoras iniciantes. Posteriormente, na fase de estabilização, no tocante à observação participante, foi evidenciada os seguintes aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

Tendo por base essa organização, apresento a narrativa de Gabriela acerca da sua inserção na docência quando estabelece uma relação de choque com a realidade: “[...] *Quando eu entrei na docência como professora da prefeitura, da rede, pra mim foi um outro choque também, porque eu já comecei a lidar com um público diferente do público que eu tinha lidado anteriormente. Antes, eu trabalhava um turno, eu comecei a trabalhar dois, trabalhando com pré-adolescentes. É diferente trabalhar com criança de educação infantil. Com os adolescentes, pré-adolescentes foi um desafio, assim, prazeroso porque eu me achei*”.

A iniciação ao ensino para Gabriela foi um choque, tendo em vista que, ao lidar com uma nova realidade como professora efetiva, também assumiu, possivelmente, mais desafios e muitas responsabilidades, das quais pontua: maior permanência na escola, por assumir mais um turno e, conseqüentemente, mais uma turma, exigindo maior dedicação. Em sua narrativa, emerge a consciência da complexidade da prática docente, explicitando que os campos de atuação profissional - a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental – por apresentar especificidades e amplitude de conhecimentos inerentes a cada área, exigem maior domínio por parte do professor, assim como interesse em investir profissionalmente em uma dessas áreas.

Com base nos achados, compreendo que o início de carreira tanto possibilita um (re)encontro com a profissão docente, tendo em vista que em outras etapas do aprender a ensinar

o professor tenha adquirido o conhecimento sobre a docência e incorporado noções sobre a profissão, quanto é encarado como um momento difícil pela carga de trabalho excessiva, o choque emocional, dificuldades com os alunos, vivência de sentimentos de isolamento, e outros.

Nesse sentido, na etapa da formação inicial, o estudante vive o contexto profissional na condição de estagiário e, provavelmente, não permanece muito tempo na escola, diferentemente, na etapa de iniciação ao ensino, em que o professor já é formado, provavelmente, efetivo, e tem a obrigação de cumprir todas as exigências incumbidas ao cargo de sua ocupação. No contato inicial com a profissão, o iniciante, supostamente, construiu uma imagem do ser professor como um profissional que precisa adquirir autonomia e tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática, ter compromisso com a comunidade, buscando identificar e reconhecer as contradições da profissão para, assim, nelas intervir (MACIEL, 2015).

A entrada na carreira, de acordo com Huberman (2007), abrange de dois a três primeiros anos de inserção do professor no ensino. Nessa fase, os professores vivenciam os aspectos da sobrevivência e da descoberta que, provavelmente, podem ser vividos em paralelo. A princípio, a interlocutora Gabriela se deparou com a complexidade profissional, traduzido pelo choque com a realidade em razão da presença constante no interior da escola e dos vários deveres a assumir. Ao mesmo tempo, viveu o entusiasmo inicial, por experimentar outra realidade que seria atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuir sua própria sala de aula. Portanto, para Huberman (2007, p. 39), o choque de realidade consiste no aspecto da sobrevivência, traduzido como:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Conforme ressalta o autor, em contrapartida, o aspecto da descoberta propicia aguentar esse choque de realidade por demonstrar “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Depreendo que os aspectos da sobrevivência e da descoberta são

recorrentes em todos os relatos narrativos, inferindo que a experiência de inserção pode ser vivida pelos professores como difícil ou com certo entusiasmo.

No tocante a essa fase de entrada na carreira, a interlocutora Ana Júlia relata: “[...] não trabalhei em nenhuma outra escola desde quando eu entrei na prefeitura, já entrei nessa escola. Primeira coisa, quando cheguei aqui com meu papel de vaga para cá, já tive o primeiro baque porque aqui era uma escola em que a diretora só gostava de ter estagiários[...]. Quando eu cheguei, ela disse não, não tem vaga para você aqui[...]. [...] então aquilo ali para mim já foi, meu Deus, eu já cheguei no local de trabalho já sendo rejeitada. [...] e aí na hora de escolher a turma, eu não tive a opção de dizer onde era que eu queria ficar, nem nada, eu fiquei com a turma que ninguém queria. Então, não tive apoio pedagógico, porque a pedagoga daqui vivia mais doente do que na escola. Eu não sabia preencher um diário, porque quando a gente estagia, assina lá só um ponto que veio estagiar e pronto. Então, tudo isso eu fui aqui observando, deixa eu ver como é que elas estão fazendo tudo, então, foi assim. Então, foi um ano bem difícil para mim, que eu chorei várias vezes quando eu chegava em casa, meu Deus do céu..., se for todo tempo desse jeito, eu não vou aguentar”.

A interlocutora começa a narrativa sobre sua inserção na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfatizando que sua atividade profissional como professora efetiva iniciou-se na escola Sul¹³ e sua chegada a essa instituição foi um choque, traduzido no trecho narrativo de “[...] o primeiro baque”. Isso decorreu por causa de dois motivos: pela receptividade negativa da gestão e por falta de apoio pedagógico. Consequentemente, a professora não teve autonomia para escolher uma turma menos difícil para lecionar, sendo um dos aspectos difíceis vividos por muitos professores ao iniciar na carreira. Por encontrar-se isolada, sem apoio pedagógico e constrangida pela forma como foi tratada pela gestão, a professora vivenciou certas dificuldades como dar conta de questões burocráticas de sala de aula, de maneira específica, preencher o diário de classe.

A professora iniciante, durante o processo de iniciação ao ensino e socialização profissional, necessitava se afiliar ao contexto institucional e, sobretudo, efetivar os conhecimentos inerentes ao exercício da atividade docente, dentre eles, o conhecimento didático do conteúdo, que consiste no direcionamento de algumas ações como: organizar o conteúdo através do planejamento das aulas, elaborar os planos de aula e estratégias de ensino, realizar o diagnóstico dos alunos, construir suas metodologias de aulas, acompanhar e avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, dentre outros.

¹³ Codinomes utilizados para caracterizar as escolas nas quais as interlocutoras estão lotadas. A escola Sul representa a instituição em que a interlocutora Ana Júlia iniciou sua profissão.

Nesse sentido, a hora da aula resulta em um conjunto de ações realizadas pelo professor de forma intencional e antecipadamente, ou seja, não é apenas chegar e ministrar sua aula, envolve pensar e deliberar sobre vários aspectos voltados para alcançar a finalidade de determinada ação de ensino. Dessa maneira, o professor iniciante no exercício de sua prática necessita tanto acionar diferentes conhecimentos como mobilizá-los, considerando que são fundamentais para o exercício da sua profissão.

Shulman (2014) trata de sete categorias como base de conhecimento do professor, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. O **conhecimento do conteúdo** ou da matéria refere-se à apropriação do tema explorado, quer dizer, o professor precisa realmente entender o conteúdo, saber sobre a disciplina que ensina.

No tocante a esse conhecimento, Vaillant e Marcelo (2012) reforçam que o conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dentre os quais destaca dois por serem os mais representativos: o conhecimento substantivo e sintático. O conhecimento substantivo, de acordo com os autores, constitui “a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72). O conhecimento sintático do conteúdo completa o conhecimento substantivo e consiste “do domínio que tem o docente dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação às questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72).

Desse modo, o conhecimento do conteúdo ou da matéria envolve tanto o domínio que o profissional docente deve possuir sobre a disciplina ou conteúdo escolar quanto a compreensão de perspectivas e paradigmas de pesquisas, bem como conhecimento em relação às questões de avaliação do sistema relativo ao ensino, sua validade, o entendimento sobre o campo de atuação profissional, por exemplo, sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental e os conteúdos que alicerçam esse nível de ensino.

O **conhecimento pedagógico geral**, segundo Shulman (2014), está correlacionado aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que transcende a matéria. Enquanto o **conhecimento curricular** se volta aos materiais e programas que servem como ferramentas do ofício para os professores. No que diz respeito ao **conhecimento pedagógico do conteúdo**, é caracterizado como o amálgama especial de

conteúdo e pedagogia, considerado o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional.

O conhecimento que **envolve questões sobre os alunos e suas características** repousa sobre o professor conhecer quem são seus alunos e suas predisposições para aprender, sendo necessário averiguar o que os alunos sabem sobre determinado assunto e como respondem ao longo do percurso educativo. O conhecimento dos **contextos educacionais** trata desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais até às características das comunidades e suas culturas. E a última categoria refere-se ao conhecimento dos **fins, propósitos e valores** da educação e de sua base histórica e filosófica.

Esses conhecimentos são importantes para a profissão docente porque assegura os fundamentos teórico-práticos e os procedimentos fundamentais para ensinar. Os professores no início da carreira, por estarem a aprender a ensinar, necessitam saber operacionalizar esse conjunto de conhecimentos, o que demanda tempo e também disponibilidade de outros profissionais em contribuir com esse aprendizado.

Assim, esses conhecimentos são operacionalizados no transcurso da prática, no espaço de atuação do professor, onde realmente há a necessidade de fundamentar e melhor compreender o processo de ensino. De acordo com Shulman (2014), há uma base de conhecimento pouco estudada e explorada pelos pesquisadores, que seria a sabedoria da prática derivada do próprio exercício profissional.

Na narrativa de Ana Júlia, constato que, por estar em início de carreira, ela vai adquirindo esse conhecimento ao longo da atividade docente, no transcurso de seu fazer que, na maioria das vezes, carece de um dado concreto para substanciá-lo, ficando evidente no registro que segue: *“tudo isso eu fui aqui observando, deixa eu ver como é que elas estão fazendo tudo [...]”*, portanto, as práticas de professoras experientes no processo de iniciação ao ensino podem colaborar para o fazer docente do iniciante, todavia certas práticas são enraizadas por um fazer acrítico e meramente técnico, que pode prejudicar a construção da autonomia profissional do professor iniciante, quer dizer, a autonomia é entendida como um exercício profissional construído ao longo da carreira, um processo que se desenvolve em uma prática contínua de relações.

Nesse sentido, Shulman (2014, p. 211) admite “uma das tarefas mais importante da comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”. Para esse autor, os professores iniciantes, ao inserir-se na profissão, precisam de boas práticas que

podem servir como diretrizes úteis para melhor exercer seu ensino, além de contribuir para a superação das dificuldades vividas durante os primeiros anos na docência.

Por outro lado, Pacheco e Flores (1999) advertem que a entrada na carreira é encarada como um processo difícil porque, por um lado, não existe um acolhimento e uma integração institucional ao professor iniciante no contexto profissional; por outro lado, o professor passa pelo isolamento que resulta da própria condição de professor iniciante e do clima de expectativa por parte da comunidade escolar que também não facilitam essa aproximação.

Assim, no cotidiano de sua prática, as professoras realizam diversas tarefas consideradas complexas, aprendem sozinhas a elaborar os planejamentos e seguem, o que postulou Veeman (1984 *apud* GARCÍA, 1999), um intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio-erro que seria realizar sua prática a partir do que deu certo. No cotidiano de seu ofício, as professoras têm a responsabilidade de solicitar a presença dos pais para as reuniões e, também, para acompanhamento do comportamento dos alunos indisciplinados; elas criam suas rotinas, às vezes, espelhadas nos professores mais experientes; realizam seu fazer isoladamente, sem a orientação da escola. Nesse período, o principal paradoxo do professor iniciante, conforme demonstram Pacheco e Flores (1999, p. 112), seria:

A consciência de que não sabe tudo o que se precisa saber e a necessidade de agir com determinação, pois a sua imagem profissional está em jogo, conduzem o jovem professor a um estado de choque e de confusão. [...] emergem sentimentos de incerteza e insegurança que condicionam a sua atuação profissional.

Esses sentimentos de incerteza e insegurança emergem, principalmente, no contato com a sala de aula e na relação com os pais, que cobram dos professores que ensinem seus filhos, e também da incorporação da cultura escolar em que os professores iniciantes se veem obrigados a assumir. O professor iniciante assume, simultaneamente, a tarefa de ensinar ao tempo que busca afiliar-se no contexto profissional.

As professoras, interlocutoras deste estudo, procuram desenvolver sua prática e significar suas ações cotidianas, considerando como principal fundamento os conhecimentos adquiridos em processo formativo (formação inicial) e nos conhecimentos profissionais (realidade escolar) construídos de forma gradativa e reflexiva sobre o que ensinam, o que vem oportunizando a redimensionar suas necessidades e o sentido sobre o saber fazer.

O depoimento da interlocutora Angelita enfatiza o aspecto de sobrevivência - o choque de realidade, sobretudo com a situação de sala de aula, revelando: *“Peguei uma turma de outra professora, ela saiu da escola, eu entrei. [...] eles já tinham um ritmo dela, eu senti essa*

dificuldade porque tudo já era como a professora fazia, mas eu sou outra. Eu não vou seguir o método que ela[...]. Então, eu vi essa diferença. Nessa, tive essa dificuldade, dos meninos acompanharem meu ritmo, mas depois, com uns dois, três meses, eles começaram a se acostumar comigo, a questão também da forma de ensinar, a fazer a correção no quadro. Que eu falo muito, eles ficaram meio assim[...]. A professora só dava um visto e eu não, eu corrijo no quadro [não sei se tu já percebeu], eu corrijo no quadro, questão por questão”.

Angelita, ao iniciar sua carreira docente, confrontou-se com alguns desafios, como a socialização profissional com o precedente de uma situação atípica, qual seja: assumir uma turma já em andamento devido à saída de outra professora. Esse desafio repercutiu em outro: a turma já tinha um ritmo definido, em que os alunos já haviam se adaptado à metodologia de outra professora, o que requeria o reajuste do seu planejamento e da metodologia em vista os alunos acompanharem a sua dinâmica de sala de aula.

A profissão docente é susceptível de incerteza e improvisação e exige que o professor tenha preparação para lidar com tais situações inesperadas, isso porque no cotidiano da escola somos chamados a responder a dilemas que não têm respostas prontas e que exigem de nós uma formação sólida e humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (NÓVOA, 2019).

Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999) destacam que existem muitos fatores que são decisivos para a socialização do iniciante na carreira, como o local de trabalho, as experiências profissionais e o contato com a sala de aula. Entretanto, esses autores enfatizam as interações professor e aluno e as características intrínsecas de sala de aula constituem os fatores mais marcantes no processo de socialização do professor iniciante. Isso se justifica pela natureza do ensino: o frequente isolamento dos professores e o caráter transitório e invisível do processo de aprendizagem.

Portanto, são os alunos, muito mais do que os outros professores, que validam e reforçam as decisões e atuação do professor iniciante, contribuindo, assim, para a determinação do seu papel através das suas expectativas e da legitimação dos seus sucessos e das eventuais dificuldades (PACHECO; FLORES, 1999).

Guerreira, quando narra sobre sua inserção na docência como professora efetiva, reforça que a socialização profissional é um fator decisivo no início de carreira docente, “[...] *ingressei na Rede Municipal, tive que acompanhar um ritmo de uma rede atuante em termos de metas e projeções e, claro, buscando fazer um trabalho com vista à aprendizagem de meus alunos (turma de IDEB), sendo, portanto, um desafio, mas conseguimos (equipe), pois*

atingimos a meta e, até hoje, tenho contato com meus primeiros alunos que reconhece meu trabalho”.

A inserção do professor na carreira é um processo nada suave, pois há tensões e resistências, acometidas, presumidamente, por parte da instituição de ensino, que, ao invés de colaborar com o professor iniciante, oportunizando a compreensão e análise acerca das situações inerentes a profissão, os responsabiliza por situações complexas e novas.

A professora Guerreira teve uma turma difícil e foco do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e por estar imersa a essa conjuntura educacional¹⁴, na qual deve seguir determinadas exigências de ordem estrutural, como atingir objetivos educacionais¹⁵ preestabelecidos pelos índices de desenvolvimento da educação básica, tinha a pressão do controle tanto externo das exigências educacionais da Secretária de Educação Municipal quanto interno das cobranças da gestão sobre seu trabalho.

Encarregar os professores iniciantes de turmas difíceis é uma prática comum no início de carreira e isso pode afetar bruscamente seu ciclo de vida profissional por estarem, ainda, na fase de exploração na qual o professor faz uma opção provisória. Iniciar-se através de tentativas e erros e estar a adquirir conhecimentos dos contornos da profissão pode acarretar em fatores de desânimo e gerar no professor traumas e/ou vir a abandonar a carreira.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), essa fase de exploração que abrange a entrada na carreira pode variar de um professor para outro, podendo ser percebida como fácil ou difícil, e, na maioria das vezes, pode ser condicionada pelas limitações da instituição. Tardif e Raymond (2000, p. 228) advertem que

[...] essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do ‘choque com a realidade’.

Diante desse pressuposto de que o início de carreira docente se configura como uma fase delicada e determinante para o desenvolvimento profissional, o iniciante é levado, nesse interstício de tempo, a se questionar se realmente vale a pena continuar na profissão ou buscar maneiras de contornar esse estado de choque a partir do investimento no trabalho.

¹⁴ Os professores iniciantes incorporam uma carga de responsabilidade para resolver os diversos problemas, inclusive pelos resultados que precisam alcançar, em termos de metas e projeções, sobretudo se os alunos não atingirem as metas e notas compatíveis com as projeções do sistema educacional.

¹⁵ Segundo Lima (2006), a escola, frente à realidade que a permeia, em seus diversos níveis de ensino, deve ter como referência um corpo de professores e uma plataforma de ações, cujo o principal objetivo seja educar para a vida.

É inegável entre os autores como García (1999), Huberman (2007) Cavaco (1999), Tardif e Raymond (2000) que o processo de iniciação na carreira ainda não seja tratado com a devida atenção que necessita, fato esse denunciado nos depoimentos narrativos das atrizes sociais deste estudo. O que determina, perante o exposto, é a urgência de pensar sobre o processo de iniciação à carreira, perspectivando maneiras de recepcionar os novos professores e agir através de medidas pontuais que atenuem esse início, notadamente: assumir turmas mais fáceis; volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; apoio da gestão, coordenação pedagógica e dos professores experientes, ao invés de um controle exacerbado; compromisso definitivo por parte da instituição; colegas de profissão mais acessíveis com os quais se podem contar, sobretudo no decorrer dessa fase; e, também, programas de apoio aos professores iniciantes.

Em relação a outra fase de iniciação à carreira compreende como a fase de estabilização, basicamente, envolve os professores que já passaram pela fase anterior – de exploração – designada, de acordo com Huberman (2007, p. 39), como estágio de “[...] comprometimento definitivo ou estabilização e da tomada de responsabilidades”. Segundo o referido autor, é durante essa fase que os professores iniciantes centram maior atenção no domínio das diversas características da profissão, sobretudo nos alunos; sentem-se mais seguros em tomar decisões; precede ligeiramente um sentimento de autonomia profissional crescente e fazem investimento na formação contínua¹⁶.

A fase de estabilização, conforme apontam Tardif e Raymond (2000, p. 227), abrange dos três aos setes anos de carreira que “[...] representam um período de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. Os referidos autores afirmam que essa fase é de suma importância na carreira profissional do professor porque proporciona a construção de conhecimentos e procedimentos essenciais para a operacionalização de sua prática, o que favorece aperceber e dirigir com mais facilidade, por exemplo, os elementos estruturais da sala de aula, como a dimensão da aula, a organização do material didático, o uso dos equipamentos como data show, o número de alunos, o tempo da aula e a compreensão do currículo.

No que diz respeito à crescente autonomia profissional, implica ao professor iniciante o entendimento de que esse processo é construído permanentemente no exercício da profissão,

¹⁶ Todas as interlocutoras deste estudo, durante a fase de estabilização, procuraram aprimorar a sua formação contínua através de uma pós-graduação em nível *lato-sensu*, exceto à interlocutora Guerreira, que investiu nessa formação antes de ingressar efetivamente na docência.

não de maneira isolada, mesmo reconhecendo que o professor é quem decide sobre sua ação profissional, mas é preciso considerar que sua ação tem influências de diretrizes externas e internas e essas podem afetar em sua decisão. Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 197) aduz “[...] a autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem”.

Sendo assim, o professor iniciante, no decorrer da carreira, vai construindo sua compreensão sobre a profissão docente e tomando consciência da tarefa que tem pela frente de que educar é uma atividade complexa e configura-se como um ato político, ético, educativo e social, e está diretamente relacionada à sua posição e deliberação por uma educação de qualidade. Nessa direção, Contreras (2002, p. 197) evidencia que:

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações.

Partindo desse entendimento, corroboro o pensamento do autor de que a autonomia é uma construção permanente em uma prática de relações, ou seja, o professor iniciante, ao longo do processo de desenvolvimento profissional, se envolve, ao mesmo tempo participa e delibera no/sobre o cenário formativo, – na escola e com os atores que constituem esse ambiente –, se posiciona diante das imposições e busca, de forma contínua, aprender e, por conseguinte, favorecer aos alunos a construção de seu aprendizado. Então, sucintamente, compreendo que a autonomia profissional se desenvolve em um contexto de relações, e não isoladamente.

Retomando sobre a fase de estabilização que abrange o início de carreira, constatei, a partir das observações, que as professoras Gabriela, Ana Júlia e Angelita vivenciaram essa fase durante o estudo e demonstraram, ao longo de suas atuações profissionais, segurança, conhecimento do conteúdo, domínio da turma, conhecimento dos alunos e de suas características e uma crescente autonomia profissional que refletia nas decisões que assumiam frente às divergências que apareciam no transcurso da prática que requeriam uma posição ética e política acerca da qualidade de ensino em vista de melhores condições da própria profissão e da sua prática.

Assim sendo, para melhor compreensão dessa fase, evidenciando tais características, explicito momentos de atuação das professoras em sala de aula. Para tanto, os dados foram produzidos durante a observação participante, considerado um procedimento de suma importância e fundamental para o desenvolvimento da pesquisa por oportunizar a interação entre nós - pesquisadora e interlocutoras - no contexto escolar, principalmente pelos inter-

relacionamentos estabelecidos com as professoras e alunos por meio das observações na ambiência da sala de aula, o que facilitou o desvelamento da atuação profissional das professoras. Basicamente, a partir desse procedimento de pesquisa, foi possível, também, desvendar os conhecimentos que subsidiam o exercício profissional das professoras.

Diante desse contexto, considero que as observações relacionadas à atuação profissional da professora Gabriela na ambiência da sala de aula se iniciaram no segundo semestre de 2018, o que pressupõe maior interação com os seus alunos. Quanto às observações relativas à atuação das professoras Ana Júlia e Angelita, evidencio que começaram somente no segundo semestre de 2019, tendo em vista a necessidade de ampliação de participantes no estudo.

Os dados da observação participante foram produzidos a partir de um roteiro de orientação, evidenciando os seguintes aspectos: apresentação da pesquisadora para os alunos; organização da aula, a relação da professora com os alunos e a sequência didática; o modo como a professora trabalhava o conteúdo; as limitações no contexto da prática; os códigos que as professoras estabeleceram com seus alunos e a gestão, entre outros. Para desvelamento da atuação das professoras durante a fase de estabilização, foram destacados os consecutivos aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

No que diz respeito à atuação da professora Gabriela, ela atuava no terceiro ano do Ensino Fundamental na escola Leste, em uma turma considerada pela escola como mediana, tendo em vista que os alunos não sabiam ler e escrever. Sobre a organização das suas aulas, constatei que essa professora seguia a mesma sequenciação didática, abordadas prontamente.

A professora, ao entrar na sala de aula, explicitava, inicialmente, aos alunos como aconteceria as atividades daquela aula. Primeiramente, ela questionava quais alunos haviam feito o “para casa”, em seguida, registrava em uma folha exposta na parede da sala, visível a todos, quem tinha feito a atividade e anotava tanto os que fizeram a referida atividade quanto aqueles que não a fizeram. Na sequência, a professora Gabriela explorava e respondia tal atividade junto com seus alunos.

Concernente ao aspecto conhecimento do conteúdo, a referida professora abordava o conteúdo instigando, inicialmente, os alunos sobre o tema, descobrindo sobre seus conhecimentos prévios a respeito daquele assunto. Durante a explanação do assunto, ela demonstrava conhecimento do conteúdo, bem como expressava preocupação em saber se os alunos tinham entendido o que ela estava explicando e, posteriormente, realizava atividades para melhor percepção se os alunos realmente aprenderam. Na fase de estabilização, evidencia-

se que o professor está mais centrado nos seus alunos e na apropriação do conhecimento por parte deles. O conhecimento didático do conteúdo, conforme assinala García (2010, p. 14),

[...] se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender[...].

Consoante com a perspectiva do referido autor, depreendo que tanto o professor iniciante como o mais experiente precisam se apropriar do conhecimento do conteúdo, fundamental ao exercício docente, mas é necessário, além de saber o assunto, também saber relacioná-lo com o conhecimento do contexto e dos seus alunos. Desse modo, a professora Gabriela tanto demonstrava domínio do conteúdo quanto conhecimentos dos alunos e de suas características, estando sempre preocupada em saber quem havia aprendido o assunto, quem precisava de mais atenção e acompanhamento.

No contexto da prática, é possível identificar como uma das principais limitações a necessidade de participação dos pais no acompanhamento escolar dos seus filhos. Por alguns pais não serem alfabetizados, não atribuem o legítimo valor do acompanhamento das atividades escolares de seus filhos. Diante desse contexto e também sabendo da necessidade educativa dos alunos, a professora Gabriela elaborava etnométodos, ou seja, criava estratégias para resolver o referido problema. De modo específico, ela reservava um momento no final da aula para explicar o conteúdo e tirar dúvidas sobre o “para casa”. Esse momento formativo ocorreu até os alunos adquirem certa autonomia para entender a atividade e, assim, respondê-la.

A esse respeito, García (2010, p. 13) afirma que para ensinar não basta saber a matéria que se ensina, é preciso compreender que “[...] existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina”. Por essa razão, a propositiva da professora Gabriela em ampliar possibilidades para que seus alunos construam seu próprio aprendizado convergem com a compreensão do referido autor. Portanto, o professor iniciante, na fase de estabilização, preocupa-se menos consigo próprio e mais com os alunos, tem maior segurança para lidar com situações complexas ou inesperadas, e consolida e aperfeiçoa os seus conhecimentos no contexto da sua prática.

Diante dessas características, direciono o olhar para a atuação profissional de Ana Júlia, que atualmente se encontra na fase de estabilização e tem manifestado as mencionadas características. Na condição de professora iniciante, no período dessa pesquisa, atuava no quinto ano do Ensino Fundamental na escola Sul e sobre a organização de suas aulas seguia a mesma sequência didática contemplada nas seguintes etapas: leitura deleite, correção do para

casa, conteúdo do dia, atividade do livro e atividade de classe (essa última atividade é elaborada e confeccionada pela própria professora) e tarefa para casa.

Por ter adquirido, nessa fase de estabilização, maior autonomia profissional, a supramencionada professora agregava às suas aulas outras possibilidades de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como leituras complementares. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar a sua autonomia profissional, as suas prerrogativas e realizar, conforme as suas necessidades e objetivos educacionais, a sua performance.

A partir das observações, constatei que a professora Ana Júlia estruturava seu planejamento didático com vistas a alcançar os propósitos educacionais e as necessidades dos seus alunos, além de seus planos de aula serem adaptados para alcançar essas necessidades educacionais e favorecerem o aprendizado deles, por exemplo, o momento da acolhida tornou-se o momento da leitura deleite.

No início de cada aula, a professora destinava determinado tempo para realização da atividade – “leitura deleite” – com o propósito de instigar os alunos a outras leituras além daquelas inclusas na matriz curricular. Cabe destacar que essa atividade de caráter educativo foi financiada pela própria professora, tendo em vista que a escola não tinha recursos suficientes para custeá-la.

Esse momento formativo foi pensado pela professora da seguinte forma: no início do ano letivo, ela selecionou cinco livros que seriam lidos durante aquele ano. Embora esses livros não fizessem parte da matriz curricular, abrangiam o processo educacional em sala de aula. Tendo em vista a demanda oriunda dos seus alunos, a grande maioria dos alunos vinham de famílias com as condições menos favorecidas; logo, essa atividade favorecia outras possibilidades como ampliação das leituras e a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, essa tomada de consciência assumida pela referida professora convergem a perspectiva de Shulman (2014, p. 207) acerca do domínio que o professor deve possuir do conhecimento pedagógico do conteúdo “[...] porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar”. O referido autor tem especial atenção à referida categoria pelo fato do professor no seu processo de formação tanto acadêmica como, principalmente, de iniciação ao ensino e formação contínua, tem condições de identificar e transformar determinado conhecimento advindo da cultura erudita e de pesquisas científicas em conhecimentos voltados para o ensino, propiciando, também, que seu aluno aprenda, aprenda e construa seu próprio aprendizado (VIEIRA; ARAÚJO, 2016). Assim sendo, Shulman (2014, p. 207) explicita que esse conhecimento pedagógico do conteúdo representa:

[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

De acordo com o referido autor, essa categoria de conhecimento representa a articulação entre outras duas importantes categorias: o conhecimento do conteúdo e o pedagógico geral. É indispensável e fundamental ao professor iniciante o domínio desses conhecimentos, ou seja, para ensinar é necessário entender realmente o tema explorado e, por sua vez, dominar os princípios e estratégias mais abrangentes de organização de sala de aula. Assim, depreendo, diante das observações que a professora Ana Júlia dominava, o conhecimento do conteúdo e, além disso, proporcionava ao longo do processo educativo a participação contínua dos seus alunos, favorecendo as condições para que todos os alunos se envolvessem e participassem das aulas.

Para Tardif e Raymond (2000), basicamente, é no início da carreira que a estruturação do conhecimento profissional é mais decisivo e importante, estando ligada à experiência docente, isto é, o professor iniciante obtém maior e melhor gestão da classe, conseqüentemente, tem mais controle profissional em decidir sobre as situações complexas que permeiam a docência e está mais centrado nos objetivos educacionais, sobretudo nos alunos.

Dessa forma, Ana Júlia externa, tanto por meio da sua prática em sala de aula quanto na entrevista narrativa, que durante os anos de carreira, especificamente a partir do segundo ano, define a sua identidade profissional. Essa constatação fica evidente quando afirma que: *“[...] O segundo ano já foi melhor, mas o primeiro ano foi. [...] fui criando a minha personalidade profissional a partir dos anos que eu fui vivenciando. Hoje em dia, os alunos da escola inteira já me conhecem, eles sabem como é que eu faço, os alunos comentam a aula da tia Ana Júlia, a gente tem que fazer isso[...]. Quando eles vêm para ser meus alunos, eles já sabem como é que eu sou. Então, nos primeiros anos, você tem que mostrar que você é a autoridade, que eles têm que me respeitar[...]. Os pais já sabem como é a minha metodologia de trabalho, os alunos já sabem. Então, você já fica mais naquela comodidade de não ficar mostrando aquilo ali o tempo todo, porque eles já sabem como é que você trabalha [...]”*.

O relato de Ana Júlia revela que o início de carreira é um período de tempo crucial e cheio de expectativas que exige segurança no que faz e domínio de turma, principalmente, para adquirir respeito por parte dos alunos. Diante dessa posição, depreendo que é durante a transição da fase de entrada na carreira (fase de exploração) à fase de estabilização que a professora iniciante foi definindo sua identidade profissional e, por conseqüência, adquiriu mais autonomia

e segurança em sala de aula. Supostamente, no início da carreira, a citada professora tomou consciência “[...] em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação profissional de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Certamente, a consistência teórica e, possivelmente, o conhecimento profissional adquirido tanto em formação inicial e, sobretudo no decurso do processo de iniciação ao ensino, especificamente na fase de estabilização, proporcionou à professora Ana Júlia tomada de responsabilidade e consciência sobre a profissão.

No que se refere às limitações no contexto da prática de Ana Júlia foi enfatizado por ela a falta de recursos didáticos e o incentivo à formação continuada por parte da prefeitura. Relativo aos recursos didáticos, mesmo considerado um aspecto limitante do desenvolvimento profissional, não limitou totalmente a interlocutora em desenvolver sua prática docente, uma vez que buscava meios que favorecessem o aprendizado pelo aluno, por exemplo, investimento próprio na confecção das atividades de classes e dos materiais didáticos, compras de livros complementares, visitas ao cinema e outros.

Em relação à falta de incentivo à formação continuada, Ana Júlia aponta que: “[...] porque não tem incentivo também da prefeitura. Quando vem, é coisas para vagas, cursos ficam sempre na secretaria, não chega para o professor. Que é que deveria se escrever, quem deveria participar porque quem está dentro da sala de aula é o professor”. No tocante a essa posição sobre o isolamento vivido pelos professores iniciantes e ausência de incentivo à formação continuada no início de carreira, evidencio que esses aspectos afetam de forma prejudicial a profissão docente, por considerar que o neófito convive além do processo nada fácil de iniciação à docência, condições de instabilidade e incertezas no exercício profissional.

A profissão docente, nas próximas décadas, conforme aponta Imbernón (2011, p. 35), deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e avanço do conhecimento. O autor reforça, ainda, que “[...] isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão [...]”.

O professor iniciante deve estar preparado para agir em um contexto múltiplo e complexo, para tanto, é necessário que tenha adquirido uma formação ampla que garanta atuar na mudança e para a mudança. Nessa direção, Cavaco (1999, p. 179) revela existir um certo otimismo nos primeiros anos da carreira

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

O professor iniciante, ao tempo que se depara com a profissão, vive processos contraditórios. Por um lado, a insegurança e a necessidade de sobrevivência no interior da docência, por outro lado, constroem laços de amizade, consegue de forma profícua avançar na carreira, ou seja, tanto perspectiva desenvolver a atividade profissional como busca soluções para as dificuldades e o próprio isolamento comumente presentes nesse processo.

Concernente à atuação profissional da professora Angelita, evidencio os aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática. A referida professora tem seis anos de carreira e no período desse estudo atuava no segundo ano do Ensino Fundamental na escola Sudeste.

Angelita, assim como as outras atrizes desse estudo, adota a mesma sequenciação didática em todas as aulas, organizada da seguinte forma: acolhida (Oração do Pai Nosso), correção do para casa, conteúdo do livro, atividade de classe e o para casa. Um aspecto observado, referente a essa sequenciação, trata da forma como a professora inicia suas aulas, realizando junto com os alunos a oração do Pai Nosso e, em seguida, realiza outra oração com o intuito de pedir tranquilidade e sabedoria para os alunos.

Esse anunciado episódio ocorria em todas as aulas observadas, o que logo me incitou o seguinte questionamento: por que empreender sobre duas orações antes de iniciar as aulas? Como possível justificativa, depreendo que a sala de aula da professora Angelita se mostrava desafiante, tendo em vista que lecionava para aproximadamente trinta alunos, dentre os quais, seis apresentavam necessidades educacionais especiais¹⁷ e, além dessa especificidade, a turma era considerada muito agitada e tinha alguns alunos indisciplinados, o que requeria da professora domínio de turma e controle emocional.

Na verdade, a fase de estabilização não ocorre do mesmo modo com todos os professores, apenas em função do tempo cronológico perpassado desde o início de carreira – dos três aos sete anos –, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam o percurso profissional do professor, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000).

¹⁷ Alunos com necessidades educacionais especiais abrangem tanto os alunos do Público Alvo da Educação Especial-PAEE quanto os que têm dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a turma agitada, alunos com necessidades educacionais especiais e sem auxiliares¹⁸, o desequilíbrio emocional provocado pelo comportamento agressivo de alguns alunos, tudo isso refletia na prática da professora, o que revelava insegurança e incerteza em lidar com essa realidade. No tocante a esse contexto, Huberman (2007, p. 38) adverte “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades”.

A partir dessa constatação, faço a inferência de que a iniciação ao ensino é um processo complexo, apresenta muitas especificidades e precisa ser desvelado e compreendido, tendo em vista ser uma etapa definitiva na vida profissional do professor principiante. Portanto, em face o desenvolvimento profissional do professor se conjectura que as instituições formadoras ofereçam uma formação ampla e de qualidade aos futuros professores; as escolas sejam receptivas e dialoguem com as universidades em vista colaborarem para o processo de socialização profissional dos iniciantes; haja apoio e acompanhamento sistemático a esse profissional, especificamente, no período de iniciação ao ensino em vista propiciar a eles se sentirem seguros e realizados com a profissão. As referidas ações podem refletir positivamente em ganhos aos professores iniciantes, principalmente em um ensino de qualidade para nossos alunos.

Em relação ao domínio do conteúdo, Angelita demonstra conhecer o assunto, porém, na maioria das vezes, se prendia unicamente ao livro, pois seu olhar se voltava especificamente para o comportamento dos alunos, obstante a outras possibilidades de trabalhar o conteúdo. Desse modo, a professora vive a fase de estabilização, o que é previsível já ter adquirido maior confiança e autonomia profissional, entretanto, ainda reside a preocupação consigo próprio e, basicamente, a dificuldade em relacionar ensino e gestão de sala de aula.

Pressupõe-se que, na fase de estabilização, os professores tendem a adquirir maior confiança e crescente autonomia profissional, porém, algumas situações desafiantes como turmas difíceis, alunos indisciplinados, pouca preparação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e outros, limitam os iniciantes a alcançar plenamente essa fase, que é o caso da professora Angelita, que se prendia ao comportamento do aluno e fixava somente a transferir o assunto do livro, acentuando uma prática pouco criadora.

¹⁸ A escola Sudeste conta com a contribuição de alguns profissionais da saúde, especificamente, da área da Enfermagem. Os profissionais da Enfermagem auxiliam os professores que apresentam alunos diagnosticados e constituem Público Alvo de Educação Especial-PAEE, porém esses profissionais somente acompanham esses alunos em um período da aula e não possuem formação pedagógica que os qualificassem para trabalhar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

No que se refere às limitações no contexto da prática, Angelita destacou em sua narrativa aspectos como: “[...] a minha dificuldade ainda é grande porque cada ano eu pego um aluno diferente, especial. E, assim, o que eu acho que falta uma preparação aos professores. [...] os alunos agora que vem com microcefalia que já estão na creche que vão vir para escola não tem preparo, um curso. A prefeitura ainda não disponibilizou isso para o professor. Eu acredito que nem a universidade ainda tem essa preparação. Então, os professores é a realidade, eles vão pegar. Questão dos alunos com problemas auditivos, como problema áudio visual[...]. [...] eu acho que ainda falta mais um pouquinho desse incentivo na questão da experiência do professor ter”.

A professora revela que enfrenta dificuldades, especialmente, por não se sentir preparada para lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais e presume, por ser uma realidade nova tanto para os sistemas de ensino, no caso mencionado a Rede Municipal de Educação, quanto para as instituições formadoras, especificamente as IES, ambas ainda não estão preparadas e adaptadas para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial e, por consequência, também não prepararam e orientaram os professores no tocante à inclusão desses alunos no contexto escolar.

A professora Angelita se depara constantemente com situações novas e, mesmo estando na fase de estabilização, reconhece que não está preparada para lidar com o cenário atual, qual seja lecionar para alunos do público-alvo da Educação Especial. O que se percebe é que a formação inicial não dá conta de todas as emergentes demandas da sociedade, entretanto, é necessário que esta formação subsidie o professor para atuar em um contexto social complexo e diversificado e que essa formação “[...] se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15), ou seja, as instituições formadoras assegurem uma formação sólida que qualifique o profissional para atuar na mudança e em tempos de mudanças.

Portanto, o início de carreira docente como uma etapa consecutiva do processo de aprender a ensinar acompanha também uma fase crítica que, segundo Tardif e Raymond (2000), advém a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação acadêmica. Os autores reafirmam, também, que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Nesse sentido, no processo de iniciação ao ensino, o professor iniciante confronta-se com uma realidade atual diversa e exige dele domínio e, principalmente, capacidade para

resolver situações complexas, no entanto, os dados revelam que esse profissional, na maioria das vezes, não tem apoio e preparação para lidar com um contexto heterogêneo, como uma sala de aula lotada e com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Por isso, há necessidade de uma base sólida de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e do raciocínio pedagógico para agir frente às diversas demandas que atravessam sua prática.

No tópico seguinte, abordo a categoria empírica apoio dos professores experientes às professoras iniciantes, visando analisar as interações estabelecidas entre elas no decorrer da inserção na docência. Depreendo que essa categoria é de suma relevância no início da carreira por demonstrar características específicas, sendo decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, o professor iniciante necessita de apoio pedagógico, didático e emocional no decorrer desse processo, em vista a abrandar as tensões e dificuldades que circundam a profissão docente.

4.1.2 Interações entre professores iniciantes e professores experientes no início de carreira

O início de carreira é uma fase tão importante quanto decisiva na vida profissional do professor iniciante. Isso, porque é no decurso dessa fase que o iniciante vive tensões e intensas aprendizagens ao encarar a realidade escolar e, como aponta Huberman (2007), a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar por parte dos principiantes como preponderante em relação a outros aspectos, por isso, de um lado o professor iniciante espera dar conta das atribuições da docência, por outro lado, precisa aprender a ser professor e assumir essa complexa tarefa.

Do campo empírico, no qual participaram três escolas municipais de Teresina, constatei que as mesmas não trabalham com programas de iniciação ao ensino¹⁹ com professores iniciantes, entretanto, sobressaiu nos relatos narrativos das interlocutoras, no seu início da carreira docente como forma de atenuar o choque de realidade e os desafios, o apoio dos professores experientes.

Com base no cenário que as professoras iniciantes encontraram no seu processo de iniciação ao ensino, quem seria o professor experiente? Certamente, são os professores veteranos que atuam há mais tempo na instituição, possuem experiência na docência, têm

¹⁹ Para García (1999, p. 119), “os programas de iniciação ao ensino configuram-se um elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente”. Basicamente, consiste na parceria entre escolas e universidades com a intenção de colaborar com o processo de inserção do professor iniciante na profissão e, por conseguinte, com sua formação contínua.

autonomia com a gestão da classe, domínio do conteúdo e, sobretudo, estão dispostos em ajudar o iniciante a enfrentar os problemas e dificuldades que emergem no início de carreira.

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86), “[...] quando um profissional em início de carreira recebe algum tipo de apoio em suas dificuldades, esta é geralmente uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional”. Por esse ângulo, pondero que o professor experiente pode agir ou de forma voluntária ou quando o iniciante precisa de seu apoio, considerando, todavia, que esse profissional poderá desempenhar um papel de grande importância no processo de iniciação ao ensino, pois é a pessoa que poderá ajudar e orientar o iniciante sobre o currículo escolar e na gestão da classe.

Nas narrativas das interlocutoras, emerge a categoria empírica – apoio dos professores experientes aos professores iniciantes –, reconhecendo, assim, sua importância no início de carreira docente. À vista disso, o relato narrativo da interlocutora Gabriela aponta a referida categoria: “[...] a escola que eu iniciei não é a escola que trabalho hoje, é outra escola. Eu fui muito bem recebida, eu andei entre várias escolas, buscando a lotação e a escola que eu comecei a trabalhar foi a escola, assim, que me recebeu de braços abertos. [...] sabiam receber o professor, elas sabiam acolher o professor, elas davam suporte. Os professores eram muito próximos, uns amigos. Eu não tinha essa experiência, porque, no ano anterior, eu era a substituta, mas eu trabalhava para educação infantil, só que eu não me identifiquei tanto, eu me encontrei no ensino fundamental no 4º ano. Eu tive uma professora que ela me ajudava muito, ela trocava experiências, me dava sugestão de atividade, me dava livros, tu tem que fazer assim, vamos começar por aqui e depois assim. Questão de indisciplina dos alunos, eles eram muito indisciplinados, ela dizia: “Gabriela se você não tiver controlando assim.” Até hoje eu me vejo, eram duas professoras, a de língua portuguesa e de matemática, e até hoje eu tenho um pouco delas ainda. Eu trago muito delas, que aprendi muito com elas, porque, assim, me deram muito esse suporte de como fazer, quando fazer, graças a Deus tive esses anjos na minha vida”.

A professora Gabriela demonstra em sua narrativa que andou por várias escolas até decidir aquela que iniciaria a profissão docente, por sua vez, o que pesou em sua escolha foi o modo como a receberam, enfatizado no seu trecho narrativo “[...] de braços abertos”, portanto, esse acolhimento ocorreu tanto por parte da instituição como também por parte dos professores veteranos.

No que diz respeito à postura das professoras experientes com a professora Gabriela, elas colaboraram bastante com seu processo de inserção na docência, subsidiando-a sobre como iniciar e prosseguir nas aulas, como lidar com turmas consideradas indisciplinadas e, além

disso, contribuíram com sua socialização no ambiente da escola. Um aspecto essencial desse apoio abrange o compartilhamento de experiências docentes, tendo em vista que as professoras experientes atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e lecionavam nas disciplinas de Português e Matemática, colaborando com sugestões de atividades e doação de livros.

A discussão sobre o início de carreira e o apoio dos professores experientes ao iniciante remete à compreensão atinente à profissionalização docente. O professor iniciante, para exercer a profissão, pressupõe possuir uma formação que seja constituída do conhecimento específico adquirido no decorrer do processo formativo, o que implica na aquisição de conhecimentos específicos e construção dos conhecimentos profissionais e, ainda, espera do professor iniciante, sobretudo, responsabilidade e envolvimento com a profissão, compromisso com seus alunos e com a instituição e, também, compromisso com seus pares de profissão e com a comunidade.

A profissionalização docente é um processo através do qual os professores buscam melhorar as condições de trabalho, tomam decisões sobre problemas profissionais da prática e adquirem maior poder/autonomia profissional (NÓVOA, 1992). Nesse sentido, parto da inferência de que o professor iniciante não é desprovido de um saber, pelo contrário, possui conhecimento específico e habilidades para o desenvolvimento da sua ação, contudo, é necessário entender que no transcurso do início de carreira necessita de apoio e orientação para ativar e consubstanciar os conhecimentos pedagógicos especializados. Segundo Imbernón (2011, p. 32), o conhecimento pedagógico especializado legitima-se

[...] na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática.

Com base nas ideias do autor, apreendo que essa tomada de consciência pelo professor iniciante sobre sua atuação não acontece automaticamente, demanda tempo e espaço, requer compromisso institucional e necessita do apoio de pessoas que contribuam para seu crescimento pessoal e profissional, reconhecendo, assim, a importância da figura do professor experiente para a constituição do aprender a ensinar por parte do iniciante. Definitivamente, é de fundamental importância que, durante a inserção na carreira, o professor iniciante seja acompanhado e apoiado, como indica Perrelli (2013). A citada autora ainda assinala “[...] o acompanhamento ao principiante é um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória” (PERRELLI, 2013, p. 75).

O apoio ou acompanhamento ao professor iniciante é determinante para seu desenvolvimento profissional e, também, pessoal, uma vez que o processo de iniciação ao ensino, por ser considerada uma fase nada suave, afeta tanto as expectativas de crescimento profissional quanto as questões pessoais por estar, a todo instante, se questionando acerca do seu trabalho.

Nessa direção, a narrativa de Ana Júlia assinala que a inserção na docência foi um desafio, principalmente, pela ausência de apoio da gestão, em contrapartida, contou com o apoio das professoras da escola, como é perceptível em seu relato narrativo: “[...]eu tive ajuda de outras professoras aqui... Não, oh! Faz assim, é assim, duas professoras se mostravam acessíveis em colaborar[...]”. O professor experiente, ao apoiar pedagogicamente o iniciante, colabora para sua carreira, posto que ele pode contar e compartilhar seus problemas e dificuldades, superando, assim, supostamente, essa fase marcadamente solitária.

A literatura desponta que a fase de iniciação ao ensino é carregada de expectativas por parte do iniciante, mas também provida de uma série de demandas que os aflige, como: excesso de trabalho, turmas difíceis, alunos indisciplinados, sentimento de isolamento, a incessante necessidade de demonstrar aos colegas a que veio, o individualismo, e outros. Tudo isso recai sobre os iniciantes, o que exige uma posição crítica e reflexiva concernente à sua ação. Esse profissional pode fazer a escolha de ora aceitar a passividade em conduzir sozinho o processo ora buscar apoio à instituição ou aos professores experientes para encontrar possíveis respostas para tantos dilemas.

Nesse sentido, compreendo que o professor iniciante aprende continuamente sua profissão através de sua prática, estabelecendo interações com os outros que são seus alunos, colegas profissionais, professores formadores, sempre buscando enfrentar e resolver problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir (CAVACO, 1999). Assim, a profissão docente se constrói em estreita relação com o conhecimento e com as demandas prementes à sua prática e são enriquecidas quando há o encontro entre dois ou mais sujeitos que pensam e problematizam sobre as muitas questões inerentes à arte de educar.

A existência de espaços de reflexão partilhada, a colaboração de um professor formador no âmbito escolar, as saídas ao cinema ou arredores da escola podem, sim, configurar-se como uma aula, bem distante da configuração de aula burocratizada que o iniciante tem que se adequar, com uma rotinização acrítica e realizando seu ofício isoladamente. É importante encontrar nos primeiros anos de profissão, como inclina Cavaco (1999), redes de informação

atualizada, instituições e/ou pessoas que facilitem a apropriação criticamente refletida nas diversas competências profissionais.

O professor iniciante, quando amparado coletivamente no exercício profissional, tende a melhor desenvolver sua prática e tem maior oportunidade de pensar sobre ela, isso porque as muitas situações-problemas imanentes à sala de aula podem ser exploradas com outros professores que já vivenciaram determinada situação ou estão enfrentando, frequentemente, os mesmos problemas.

Por esse ângulo, quais conhecimentos os professores iniciantes operacionalizam no transcurso da sua prática que difere dos conhecimentos dos professores mais experientes? Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), aparentemente, professores em início de carreira e aqueles mais experientes apresentam diferenças na base do conhecimento para o ensino, ou seja, demonstram conhecimentos profissionais distintos e demandas formativas específicas.

De acordo com as autoras, o professor iniciante concentra sua ação em competências mais voltadas para a socialização na instituição escolar e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula, como o controle da disciplina dos alunos, do que propriamente o processo de ensino e de aprendizagem. Enquanto os professores mais experientes pautam suas ações em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes, exercem um controle voluntário e estratégico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O que se percebe acerca do professor experiente é que “possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro mais amplo para lidar com as demandas do ensino” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 83). Nesse sentido, esse profissional é determinante no início de carreira do professor principiante por contribuir, sobremaneira, para a afirmação e construção de seus conhecimentos.

A narrativa da professora Angelita converge com essa perspectiva, pois ela revela que: *“Querendo, ou não, você aprende mesmo que seja difícil, sofrendo[...]. E eu carrego até hoje essa experiência[...]. Inclusive, com muita dificuldade, eu pedi auxílio aos amigos, aos outros professores, eles me deram várias dicas na questão daquela parte de fazer o grupinho, colocar o grupinho no quadro, de dar um prêmio no final do mês para quem... Isso a gente vai aprendendo com os colegas. Então, eu acho que essa parte da experiência em sala de aula foi importante para melhorar minha docência. Claro que eu acho que o que poderia melhorar essa questão, de primeiro, você acompanhar uns seis meses, você indo para a sala de aula com a professora, vendo o que ela faz, como é a prática[...]. Você vai até com mais entusiasmo,*

questão de você ter aquela maturidade, você não ficar com medo, porque a criança percebe quando você professor tá indeciso, quando o professor não tá seguro de si [...]”.

A interlocutora registra que o início da carreira é uma fase marcadamente difícil, o que leva à procura de auxílio aos professores experientes. Essa professora foi acolhida e teve orientação de como agir em sala de aula, logo, esse apoio contribuiu para seu exercício profissional. Ela enfatiza a importância do professor experiente, sobretudo no acompanhamento ao iniciante, isto é, que haja o acompanhamento sistemático por parte do professor veterano ao iniciante por, aproximadamente, seis meses, propiciando, assim, sua preparação para a docência.

No tocante ao relato narrativo, analiso que o professor experiente desempenha papel de extrema importância no decurso da carreira, pois, além de orientar o iniciante acerca do ensino e da gestão de sala de aula, também colabora com sua prática; facilita sua convivência no ambiente de trabalho, inclusive a pertença ao grupo; o propicia maior segurança e mais entusiasmo em lidar com a sala de aula e, conseqüentemente, contribui com o seu investimento na carreira.

A procura de informação por parte dos professores no início da carreira, conforme destaca Cavaco (1999, p. 167), é um processo pouco estudado, “[...] mas vários autores afirmam que eles sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio através das quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos”. Essas redes informais de apoio se concentram dentro da escola quando o iniciante procura ajuda do professor experiente ou quando, voluntariamente, ele se dispõe a colaborar, principalmente, com questões atinentes à gestão da turma, também podendo ocorrer fora da escola, tendo em vista a imagem que o novato precisa resguardar e manter perante a todos.

Nesse contexto, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86) afirmam que a existência de “[...] programas de indução ou de acompanhamento do professor iniciante por profissionais mais experientes nas primeiras etapas de sua carreira são poucos no Brasil”. O que demonstra ainda pouca atenção ao início de carreira, especificamente – a fase de exploração –, e sabemos que essa fase é tão importante quanto crucial para a vida profissional dos iniciantes, isso porque é durante essa etapa que os profissionais tendem a aprender a ensinar e, provavelmente, abandonar ou investir pouco na carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Assim, os primeiros anos de carreira carecem de maior interesse por parte das instituições de ensino, bem como de políticas públicas que viabilizem ações e programas de iniciação que atenuem os impactos da inserção na docência e, conseqüentemente, o choque com a realidade em vista a tornar essa fase um processo mais profícuo.

Apesar das narrativas não despontarem acerca dos programas de iniciação, pondero a necessidade de comentar sua importância, objetivos, limitações e seus componentes formativos com o objetivo de incitar possibilidades de investimento a este período de iniciação ao ensino. A referida construção toma como embasamento os encaminhamentos de García (1999) e de autores referenciados por ele, além das contribuições de Pacheco e Flores (1999) e outros.

Esses programas têm recebido várias designações, por exemplo, García (1999) nomeia como programas de iniciação ao ensino para professores principiantes, enquanto Pacheco e Flores (1999) denominam como programas de indução, já no caso dos estudos brasileiros, as autoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008) intitulam como programas de mentoria. A ideia central dos referidos programas consiste em apoiar ou acompanhar os professores iniciantes durante sua inserção na docência de maneira específica: assessorar e orientar esses profissionais no seu primeiro ano de contato com a profissão.

Segundo Pacheco e Flores (1999), as instituições de formação – escola e universidade – assumem um papel relevante na proposta de um programa sistemático de apoio a professores iniciantes com a intenção de ajudá-los na resolução de problemas práticos e com o choque de realidade e de contribuir, também, para sua autonomia e desenvolvimento profissional. Como sublinham os autores, as instituições formativas são os espaços responsáveis em fomentar um mecanismo de socialização que ajudem aos iniciantes a perceber e a refletir sobre os problemas inerentes ao trabalho exercido, assim como favorecer a eles apoio sistemático ao longo do processo de iniciação ao ensino.

Relativo aos objetivos dos programas de iniciação, há consenso entre García (1999, p. 122), Pacheco e Flores (1999, p. 117) sobre sua fonte, visto que ambos referenciam os objetivos gerais, propostos por Huling-Austin (1990), considerados fundamentais nessa etapa.

- Melhorar a ação docente;
- Aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação;
- Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes;
- Satisfazer os requisitos formais relativos a iniciação e a certificação;
- Transmitir a cultura do sistema aos professores iniciantes.

Considerando os objetivos, compreendo que os professores iniciantes, quando bem amparados, tendem a melhorar sua ação docente e, por conseguinte, aumentar as possibilidades de permanência e investimento na carreira. Implica afirmar que, as condições dignas de

trabalho, o equilíbrio pessoal, a afável receptividade da instituição ao iniciante e o apoio no decorrer de sua iniciação ao ensino configura-se como os componentes essenciais para o desenvolvimento profissional. Isso porque o processo de iniciação no ensino é uma etapa tão importante para o iniciante porque os coloca em estado de responsabilidade e compromisso com a profissão escolhida quanto decisiva ao ponto de buscar investimento na carreira e da construção permanente da sua autonomia profissional.

No entanto, essa fase não acontece harmoniosamente para todos os professores porque muitos vivem dificuldades e desafios que afetam seu modo de enxergar o campo profissional, chegando até a abdicar ou reclamar constantemente das condições de trabalho e nada fazer para contornar a situação. Diante desse fato, a necessidade de implementação, nas instituições formativas, de programas de iniciação é premente e crucial para um contínuo processo de formação dos professores, uma vez que esses profissionais estão inseridos em um contexto movente, e por ocorrer muitas mudanças demanda uma deliberação e posição crítica-reflexiva deles.

Portanto, os programas de iniciação devem fomentar ao professor iniciante assessoria e formação, especialmente, no seu primeiro ano de ensino. Na perspectiva de García (1999, p. 119), os programas de iniciação respondem “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional”. O início de carreira possui características específicas e, principalmente, é uma extensão da formação dos professores e um processo necessário de aprender a ensinar na prática, basicamente, necessita de apoio ou acompanhamento sistemático da instituição de ensino ou de professores experientes.

Sobre esse aspecto, García (1999) assinala dois programas de iniciação: centrados na escola e centrados na assessoria mediante mentores. O primeiro programa, centrado na escola, tem como objetivo formar professores iniciantes através de atividades que estejam voltadas para o próprio desenvolvimento profissional da escola, onde ocorre o seu período de iniciação ao ensino. O segundo programa, relativo à assessoria do mentor, tem como intenção acompanhar sob forma de seminários, palestras, cursos e orientação, o professor iniciante no processo de inserção na docência, buscando diminuir o impacto do choque de realidade.

Os programas de indução ou acompanhamento ao iniciante por professores experientes no início da carreira, de acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008), são poucos no Brasil²⁰.

²⁰ Reali, Tancredi e Mizukami (2008) apresentam alguns casos de programas de apoio oficial no Brasil como o PROFA, desenvolvido pelo MEC e que em alguns municípios teve como diferencial acompanhar professores iniciantes em seu primeiro ano de exercício profissional.

Essa conjuntura é um dado evidenciado por Yarger (1982 *apud* PACHECO; FLORES, 1999, p. 119), que identificam algumas limitações capazes de inibir sua funcionalidade

- a) falta de responsabilidade institucional para tais programas;
- b) a resposta pública para melhorar o ensino parece centrar-se mais em provas de competência do que em programas de formação;
- c) o poder político que se esforça na formação de professores exclui o luxo do desenvolvimento de programas de iniciação;
- d) falta de considerações teóricas;
- e) falta de recursos, incluindo os financeiros.

O que se percebe diante dessas limitações é a pouca preocupação e investimento com uma importante etapa da carreira docente, delegando ao professor iniciante a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua performance, o que poderá repercutir tanto no seu desenvolvimento profissional como na qualidade do ensino. Tais limitações, conforme afirmam Pacheco e Flores (1999, p. 119, grifo dos autores), podem ser explicadas por dois motivos:

[...] o não reconhecimento de um processo prático de aprender a ensinar como etapa crucial na carreira de um professor depois da sua graduação e a consideração de que o professor principiante é mais um professor, igual a todos os outros, a quem se exige as mesmas tarefas e idêntica *performance*.

O processo de iniciação ao ensino constitui uma decisiva e fundamental fase da carreira profissional do professor iniciante, não obstante as instituições de ensino encarregam a ele, no tocante à essa etapa, muitas obrigações e pouco auxílio, pois veem esse profissional pronto e capaz de exercer o ofício, igual àqueles que já possuem certa experiência na docência. Por isso, a necessidade de apoio e orientação no decorrer do processo de iniciação ao ensino, reitera, portanto, a importância da implantação nas instituições de ensino de programas de iniciação ou indução.

No que concerne aos componentes formativos dos programas de iniciação, García (1999) afirma que podem diferenciar-se quanto à sua duração e conteúdo, podendo durar em torno de uma semana, assim como outros têm duração de pelo menos dois anos. O que determina sua qualidade e quantidade de atividades e experiências é a implicação dos professores iniciantes com os programas de iniciação, dito de outro modo: é necessário a participação e exposição dos iniciantes sobre suas dificuldades, limitações, desafios e

aprendizagens, em vista a consecução da avaliação e da valorização dos programas de iniciação. Assim, García (1999, p. 123) aborda alguns componentes que configuram esses programas:

- a) **Proporcionar informação:** esta atividade consiste em dar informação escrita aos professores principiantes acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessária durante o primeiro ano.
- b) **Visita prévia:** trata-se de uma visita de curta duração à escola com o objetivo de conhecer e se familiarizar com o ambiente, o espaço, a filosofia, os professores, etc.
- c) **Redução da carga docente:** em países como a Austrália ou Inglaterra, os professores principiantes têm uma redução na sua carga letiva entre 5 e 10%. Durante esse tempo, assistem a cursos, reúnem-se como o tutor ou mentor e realizam tarefas formativas.
- d) **Seminários de discussão:** surge como uma estratégia para facilitar o apoio pessoal e emocional aos professores principiantes com base na discussão e análise de problemas concretos.
- e) **Conectar os professores principiantes através do correio eletrônico:** esta é uma inovação recente, que põe em contato professores principiantes através do computador. [...] O contato entre professores através do computador proporciona apoio pessoal, emocional e técnico entre professores principiantes.
- d) **Estudo de casos:** o estudo de casos está a ser proposto como uma estratégia adequada para formar professores a partir de uma perspectiva reflexiva.
- g) **A figura do mentor:** alguns programas de iniciação incluem entre as suas atividades a assessoria dos professores principiantes através de outros professores que podem ser colegas ou ‘mentores’. [...] A tarefa que se atribui ao ‘mentor’ é a de assessorar didática e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio. Nalguns casos, podem desenvolver-se ciclos de supervisão clínica (planificação-observação-análise do ensino), ou entrevistas abertas.

Tendo por base esses componentes formativos, analiso que os programas de iniciação podem oportunizar ao professor iniciante ampliar seus conhecimentos e, sobretudo, compartilhar e socializar suas diversas aprendizagens construídas no processo inicial da docência, além de favorecer a reflexão, deliberação e tomada de consciência acerca da profissão.

A narrativa de Guerreira em relação ao apoio no início de sua carreira revela o apoio obtido por parte da coordenação pedagógica: *“Sempre tive apoio, quando eu tinha uma dificuldade de chegar pra coordenadora. Coordenadora como é que a gente vai fazer com essa criança. [...]apesar de que ela não tinha respostas para mim, mas só dela me ouvir, dela me impulsionar, dela me incentivar, isso também me ajudou muito. Nesse sentido, também, de tá*

denunciando alguns casos, ao conselho de frequência de alunos, porque não tinha como, por osmose, fazer uma aluna aprender[...]. [...]mas, assim, no sentido de recursos, eu sempre tive recursos na escola, de materiais, poucos foram o que tirei do meu bolso [...]. A escola tinha muitos livros de literatura, paradidático, os que eu pude montar minha caixa de leitura, tinha material mesmo de cartolina, pincéis. Então, essa questão de recursos não faltava. [...] foi uma turma que eu precisei, de início, trabalhar com muito trabalho em xerox, porque eles não sabiam escrever, então, eu tinha que trazer muito material xerocado, e aí pra eles copiarem era a maior dificuldade, perdia muito tempo. Então, esse apoio enquanto material também eles me deram e tá tipo: conversando com os alunos e com família também eles me ajudaram [...]”.

A narrativa da professora Guerreira evidencia que, no início de sua carreira, sempre contou com o apoio da coordenação pedagógica, por exemplo, quando tinha alguma dificuldade com a gestão da turma recorria à coordenadora pedagógica, buscando orientação. De acordo com Guerreira, a coordenadora estava sempre disposta a colaborar e pontua como esse apoio ocorria: ao ouvir suas angústias, no incentivo a continuar no exercício docente, preparando-a para enfrentar situações conflituosas, como denunciar os casos de alunos indisciplinados ao conselho de frequência escolar. A interlocutora contou, também, com a colaboração da gestão, que disponibilizava recursos como livros paradidáticos e muitas cópias a fim de atender a especificidade de sua turma, qual seja: seus alunos estavam matriculados no segundo ano, no entanto a grande maioria não sabia ler e nem escrever.

Com base nesses achados, reitero que o profissional docente precisa saber lidar com muitas demandas e um contexto educacional diverso e multifacetado. Ou seja, entender o docente como um profissional “[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (IMBERNÓN, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, o professor iniciante, frente à complexidade da profissão, precisa de apoio pedagógico para saber lidar com as situações diversas que se apresentam no contexto de trabalho e, também, para saber resolver suas questões emocionais que podem afetar seu decurso profissional. Desse modo, apreendo que, no processo de iniciação ao ensino, o professor iniciante enfrenta muitos desafios, dentre eles, o contato inicial com a sala de aula (HUBERMAN, 2007; GARCÍA, 1999) como aspecto mais enfatizado, o que leva, possivelmente, ao iniciante agir por improvisação ou imitando de forma acrítica outros professores.

No decorrer dessa fase, o apoio do professor experiente ou do coordenador pedagógico é de fundamental importância porque propicia ao iniciante possibilidades de enxergar o

problema e buscar resolvê-lo, e também por colaborar que o mesmo consiga construir seu próprio conhecimento profissional.

Os relatos narrativos apontaram que o choque de realidade e os desafios vividos pelas interlocutoras no início da carreira docente é ocasionado por dois aspectos que permeiam a atividade do professor: o processo de ensino, especificamente as questões relacionadas ao planejamento, metodologia e, sobretudo, a gestão das aulas e da turma e o contexto de trabalho, concernente à socialização profissional no contexto da instituição de trabalho. A esse respeito, algumas medidas podem atenuar o choque de realidade e os desafios que se apresentam no percorrer desse processo, como: turmas mais fáceis; horários flexíveis; apoio da gestão e coordenação pedagógica; colegas de trabalhos acessíveis a colaborar com esse processo; acesso a recursos didáticos que facilitem suas atividades e, possivelmente, que haja um elo entre Universidade e Escola, além de outras parcerias para promover programas de iniciação ao ensino.

Em suma, compreendo o processo de iniciação à docência como uma importante etapa da carreira profissional do professor, como um momento que ele aprende a ensinar e a tornar-se professor e, portanto, carece de atenção por parte das instituições de ensino, sobretudo de apoio pedagógico aos professores iniciantes, principalmente nos primeiros anos de atividade docente.



5 PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS

5 PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS

[...] Mas você reconhecerá que, como intelectual, tem a oportunidade excepcional de planejar seu modo de vida que encorajará os hábitos da boa produção. [...] Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida e de seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. [...] Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura (MILLS, 2009, p. 22).

A escrita desta Tese me possibilitou retomar e rememorar inúmeras vezes meu percurso formativo, minha implicação com as atividades formativas e complementares oferecida pelo Curso de Pedagogia. Todas as experiências vividas ao longo dessa itinerância permitiram me reconhecer como ser humano inacabado. Por estar em processo de formação, a minha construção pessoal, profissional e humana é um ato de implicação, de envolvimento e inquietação com as questões educacionais e sociais impulsionadas pela busca constante do aprender e transformar a realidade, enfim, da busca de novos aprendizados e da luta contra a exclusão social em vista da melhoria da educação e do ensino de qualidade.

Desse modo, no exercício contínuo desta reflexão, me reconheço como sujeito em formação disposta a aprender e a reaprender a construir novos conhecimentos. Diante da reflexão de Mills (2009) e considerando minha itinerância/errância aprendente, me enxergo ainda mais como intelectual, pesquisadora, professora, pessoa, humana, consciente de que não tenho como dissociar minha vida da minha profissão.

A partir desse olhar, revelo as ponderações conclusivas, as contribuições e os aprendizados alcançados neste estudo. Inicialmente, este trabalho proporcionou a reflexão sobre a importância da formação inicial para o processo de tornar-se professor. Ninguém nasce professor ou encarna uma vocação, mas constrói mediante um percurso formativo e através de experiências profissionais que envolvem este processo o ofício docente, quer dizer, o profissional se desenvolve (aprende) um ofício em um contexto específico.

Desse modo, a formação acadêmica, como uma etapa específica de qualificação profissional, possibilita ao futuro professor a aquisição de conhecimentos especializados concernentes à profissão docente, saberes, competências e habilidades, e este espaço formativo oportuniza como profícua para seu crescimento acadêmico e profissional a interação com professores formadores e outros estudantes, com instituições de ensino, a exemplo da escola e de espaços não-escolares, e propicia, também, a busca constante de conhecimentos e do

aperfeiçoamento de sua autoformação. Assim, convém reiterar para que esta formação seja plena e significativa ao estudante, é preciso que ele se engaje com as atividades propiciadas pelo curso de graduação desde as disciplinas e os estágios até as atividades complementares, como monitorias, PIBID, PIBIC, minicursos, eventos científicos e outros.

Quanto às discussões teóricas relativas ao início de carreira docente, revelaram ser uma etapa tão importante quanto crucial para formação de professores porque abrange um período decisivo de socialização profissional que corresponde os primeiros anos de atividades do professor iniciante em sala de aula. No percorrer desse processo, o iniciante vive sentimentos de descoberta, sobrevivência, solidão, incertezas e inúmeros desafios que se manifestam e marcam sua atividade profissional.

Considerando o exposto, esboço o caminho percorrido no estudo, retomando o problema inicial de pesquisa e os achados empíricos produzidos a partir do dispositivo da entrevista narrativa e do procedimento da observação participante. Nesse sentido, realço o problema de nossa investigação: quais as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com o propósito de responder ao problema, busquei compreender as implicações da formação inicial para o início de carreira de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do principal objetivo e considerando a escolha da perspectiva Etnometodológica e dos seus conceitos-chave, especificamente da noção de membro e da indicialidade, foi possível a compreensão acerca do percurso formativo das egressas do curso de Pedagogia e do seu envolvimento com a formação inicial basicamente com as disciplinas, os estágios e os programas oferecidas pela instituição UFPI, como o PET e o PIBID. O que foi possível, também, mediante esses conceitos, o conhecimento sobre o processo de iniciação na docência e dos conhecimentos que subsidiaram seu exercício profissional.

A intenção ao trabalhar com o conceito da noção de membro era tornar-me alguém comum para as professoras iniciantes, ser vista como uma pessoa próxima que não tem a necessidade de interrogar sobre o que elas fazem e que, a partir do contato frequente em sala de aula, conseguiu se afiliar ao grupo, quer dizer, manteve uma relação de proximidade com elas e com seus alunos. Conseqüentemente, o conceito de indicialidade foi trabalhado em vista ao desvelamento da linguagem que as professoras iniciantes estabeleciam com seus alunos, professores, com a gestão e coordenação pedagógica no contexto da prática docente, e com os pais dos alunos, principalmente, a fim de capturar os códigos indiciais, que são expressões próprias usadas pelas professoras iniciantes com os sujeitos que constituem o cenário educativo,

sendo inteligível por aqueles que comungam dos códigos e que estão implícitos na suas conversas cotidianas.

Os dados foram produzidos mediante o procedimento da observação participante, que propiciou minha interação no contexto escolar, especificamente na ambiência da sala de aula das professoras iniciantes, estabelecendo diálogo com elas e com seus alunos a fim de entender como ensinam e de que forma trabalham no exercício profissional os conhecimentos construídos em processo de formação inicial e os que produzem no próprio exercício da profissão. Ainda sob a produção dos dados, desvelei, por meio das entrevistas narrativas, em um exercício exaustivo de leitura, interpretação, análise e inferências das narrativas, as categorias empíricas do estudo.

A partir do caminho traçado para alcance dos dados, dos objetivos propostos e do diálogo constante com o referencial teórico-metodológico, ênfase como importante e necessária para o cenário atual as discussões referentes à implicação da formação inicial de professores e do início de carreira docente.

No desenvolvimento do estudo, evidenciei que a formação acadêmica é um processo profícuo de aprendizagens e de constituição do ser professor, além de favorecer, por meio das atividades formativas e complementares, as condições concretas para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor. Ainda sob esse aspecto, compreendo que o processo formativo inicial permite ao sujeito em formação a construção de si, de aprender e reaprender consigo, com os outros e com o mundo. Para tanto, ao longo do curso, é preciso inquietar e instigar o futuro professor para que se envolva com sua formação acadêmica, reconhecendo que, embora não seja o único espaço que eles aprendem sobre a profissão, configura-se como uma base necessária para uma formação sólida e ampla.

Tomando por base essa compreensão, corroboro a Tese inicialmente proposta que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente à medida que favorece as condições reais para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, sendo necessária, também, a sua implicação com a formação de maneira específica em que ele se envolva consigo, com o outro e com o início de sua carreira docente. Portanto, a tese ratifica que a formação inicial é uma etapa importante e fundamental para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor, sendo imprescindível, ao longo desse processo, que o sujeito em formação se implique com todo seu processo formativo.

Outro aspecto evidenciado neste estudo diz respeito ao termo implicação que realça o engajamento do sujeito com sua formação. Estar implicado abrange engajar-se pessoal e coletivamente como futuro professor, em suas experiências formadoras, com os cenários

formativos. Ao engajar-se com o espaço da academia através de estudos, envolvimento nas disciplinas, participação em eventos científicos, produção de artigos, nos espaços escolares e não-escolares, desde os primeiros períodos ou blocos do curso, poderá consubstanciar o princípio curricular proposto pelo Curso de Pedagogia da UFPI – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, as narrativas de 3 (três) interlocutoras revelaram que sua implicação com a formação acadêmica se processou por meio das disciplinas ou dos estágios e somente 1 (uma) interlocutora conseguiu se envolver com as atividades formativas e complementares oferecidas pelo curso. Os dados evidenciaram uma ênfase maior no componente da prática, quando as interlocutoras realçaram que o curso deve oportunizar situações práticas. Contudo, essa perspectiva se distancia de outro princípio curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, que é a relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do referido curso, visto que este princípio compreende a prática como um componente curricular presente em todas as disciplinas.

Ao analisar o Projeto Político do Curso de Pedagogia (UFPI, 2009), considerando os aspectos: perfil dos egressos, objetivos do curso e princípios curriculares, constatei que essa formação acadêmica está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) ao assegurar ao futuro professor uma sólida e ampla formação e por contemplar um amplo perfil profissional, este podendo atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional, perspectivando um profissional crítico, reflexivo, ético e atuante na sociedade, comprometido com as questões locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador (UFPI, 2009).

Em relação ao percurso formativo, as narrativas despontaram que 1 (uma) interlocutora, ao revelar sobre as experiências construídas no decorrer do curso, destacou a importância de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por ter vivenciado atividades de sala de aula e de gestão, contribuindo significativamente para seu crescimento acadêmico e profissional. Quanto às 3 (três) interlocutoras, revelaram em suas narrativas que suas experiências formativas ocorreram, inicialmente, a partir do contato com as atividades do estágio não obrigatório. A inserção precoce na docência, ainda no processo de formação inicial, pode ter restringido, de certa forma, a possibilidade de se envolverem em outras atividades no espaço da academia.

No tocante às contribuições do Curso de Pedagogia para o processo de tornar-se professoras, as interlocutoras apontaram alguns aspectos que subsidiaram essa construção: 1

(uma) interlocutora revelou a crescente autonomia adquirida pelo compromisso com as atividades formativas e do amadurecimento nos estudos; outra interlocutora enfatizou a própria construção de ser professora e a possibilidade, por meio da formação acadêmica, de ampliar a visão de mundo; e 2 (duas) interlocutoras apontaram como contribuições o contato com as disciplinas e estudos curriculares, o que oportunizou novos horizontes, o domínio de técnicas e metodologias essenciais à docência.

Com a conclusão da formação acadêmica, o profissional docente adentra outra etapa determinante e decisiva a sua trajetória profissional - a iniciação à docência -, que, geralmente, é vivida pela lógica da sobrevivência profissional. Durante a referida etapa profissional, o professor iniciante precisa, simultaneamente, ensinar e aprender a ensinar, bem como mobilizar os conhecimentos construídos na formação inicial e os que são produzidos ao longo do exercício profissional.

A etapa de início de carreira docente ou processo de iniciação à docência desponta características específicas que foram apreciadas conforme as narrativas das interlocutoras e também da observação participante. Desse modo, a partir da literatura específica e dos dados da pesquisa, depreendo que haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira – a exploração e a estabilização – vividas pelo iniciante em um período de tempo correspondente a um até seis anos de atividades em sala de aula, significando que cada fase apresenta características distintas.

Na primeira fase, que corresponde à exploração ou entrada na carreira, considerando as recorrências das narrativas, constatei as categorias empíricas: choque de realidade e desafios, e apoio dos professores mais experientes às professoras iniciantes. Quanto à outra fase – a estabilização –, evidenciei, tomando por base as observações, os aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

Considerando o exposto, os dados revelaram que as professoras, ao iniciarem suas atividades de sala de aula, vivenciaram o sentimento de solidão e muitos desafios no exercício profissional, e precisaram superá-los mediante a mobilização de conhecimentos construídos em processo inicial de formação e, também, por meio de conhecimentos produzidos no cotidiano da profissão, bem como apontaram a necessidade no seus primeiros anos de atividade em sala de aula do apoio de professores mais experientes.

Esta pesquisa vem contribuir para o campo científico e educacional suscitando novos estudos e questionamentos acerca do processo inicial de formação, bem como do investimento do futuro professor com a própria formação, entendendo que a formação de professores é um processo contínuo de aprendizado e de construção pessoal e profissional que perpassa e afeta

as escolhas e decisões profissionais do futuro professor, colaborando de tal maneira para suas experiências e projetos de vida e de formação. A referida pesquisa também proporcionou, no tocante às narrativas das interlocutoras, a descrição e interpretação quanto à inserção delas na docência e dos sentimentos que marcaram sua trajetória profissional.

O desenvolvimento do estudo garantiu que as narrativas fossem concebidas como um dispositivo e uma fonte de conhecimento capaz de potencializar as interlocutoras a rememorar as experiências vividas durante seu processo inicial de formação e, assim, contarem sobre essas experiências que influenciaram e marcaram suas vidas, a profissão escolhida de ser professoras e o processo de iniciação à docência, ou seja, o referido dispositivo propiciou, portanto, as interlocutoras a narrar, organizar e (des)encadear os acontecimentos que colaboram para torná-las professoras.

Enfatizo, ainda, em especial, a contribuição da perspectiva Etnometodológica ao longo do trabalho, uma vez que, para apreensão e compreensão da prática de professoras iniciantes, foi necessário a inserção no cotidiano escolar, especificamente nas salas de aula dessas professoras, buscando construir uma relação de confiança e pertencimento ao grupo (professoras e alunos), em vista a tornar-me membro afiliada no contexto profissional das professoras iniciantes. Desse modo, a afiliação e a implicação no percorrer do campo empírico favoreceram a aproximação da realidade escolar, em particular, da realidade de professoras que estão a aprender a constituírem-se profissionais dentro do novo ciclo profissional.

Alcançar as ponderações conclusivas é entender que há várias perspectivas teóricas-metodológicas no campo da pesquisa e, ao assumir posições teóricas-metodológicas, apresento e discuto nosso objeto elegendo perspectivas em detrimento de outras. Contudo, produzir um estudo com essa densidade é fazer escolhas, trilhar caminhos, apreender e confrontar perspectivas, construir uma trilha metodológica, enfim, aprender, reaprender e desaprender sobre o processo de pesquisa para, assim, enveredar novos rumos de investigação.

Portanto, um emaranhado de sentimentos me toma e me atravessa na escrita final (que não é o fim) da Tese e esse processo me permitiu enxergar cada vez mais como intelectual que, de forma alguma, consegue separar a vida da profissão. Reafirmo, tomando por base as muitas experiências vividas e o meu engajamento pessoal e profissional, que, de agora em diante, haverá um começo de um novo caminhar cheio de expectativas e esperança, de estudos, de novos olhares a outros percursos, de outras tantas construções e possibilidades de apreensão a novos conhecimentos. Enfim, meu processo de itinerância/errância aprendente vai se revestindo em possibilidade de crescimento pessoal e profissional, de inquietações e muitos

questionamentos, consciente de que chegar até aqui foi um caminhar profícuo de muitos aprendizados.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. M. G. de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia**. Orientador: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, H. M. L. **Processo identitário profissional: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física – UFPI**. Orientador: Rosália de Fátima e Silva. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- ARAÚJO, H. M. L. *et al.* **Impactos do programa de educação tutorial-PET na formação inicial de estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Piauí- UFPI**. CONEDU, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60750>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- ARAÚJO, L. C. **“O essencial é invisível aos olhos”**: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. Orientador: Maria Vilani Cosme de Carvalho. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: UFRN. São Paulo: Paullus, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**, dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Educação Básica – DEB/PIBID. **Relatório de gestão 2009 – 2011**. Brasília. CAPES 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas - Programa de Educação Tutorial**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-acoes-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-deorientacoes-pet>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-54.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-31.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? escuta sensível em diferentes contextos laborais. *In*: CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 15-30.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. **O currículo como espaço de participação e construção de saberes docentes**. Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

COSTA, M. L. da. **Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica**. Orientador: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONTINELE, M. de O. A. **Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança**. Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49. ago./ dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GARCÍA, C. M. **Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. PREAL, documento n. 52, 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. Contextualização do problema da formação docente na perspectiva do estágio com pesquisa. *In*: GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 35-50.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. F. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Revista Educação v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, M. da. G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento da auto-reforma da escola. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-40.

LOPES, L. C. da S. **Formação continuada no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: contribuições para o ensino de matemática e para a prática alfabetizadora**. Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1993.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACIEL, E. M. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos.** Orientador: Bárbara Maria Macedo Mendes. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUES, J. P. A. “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Revista Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152718/mod_resource/content/2/Observacao%20participante.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

MELO, A. V. B. de C. **Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em ciências biológicas.** Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MONTEIRO, A. L. **(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR.** Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

NASCIMENTO, K. A. O. **Os saberes e fazeres da prática do gestor: desafios para a construção da gestão democrática na escola pública.** Orientador: Neide Cavalcante Guedes. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “congresso internacional del professorado principiante e inserción profesional a la docencia” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUSA, M. G. da S. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. Orientador: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acessível em: 01 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2009. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=74161. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Resolução nº 278/18, aprova Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCE. Teresina, 12 de dezembro de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Resolução nº 26/09, regulamenta Estágio não obrigatório, na UFPI. Teresina, 04 de março de 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**. nº 53, p. 80-100, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Artmed: Porto Alegre, 2004.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Implicações do currículo na formação e na prática de professores em início de carreira egressos do Curso de Pedagogia da UFPI

Pesquisadores Responsáveis: Neide Cavalcante Guedes/Adriana Lima Monteiro

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 9 94280474 e (86) 9 99531509

Local da Coleta de Dados: Escolas da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre a implicação do Currículo na formação e na prática de professores em início de carreira. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia, cuidadosamente, o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI e tem como tema: **Implicações do Currículo na Formação e na Prática de Professores em Início de Carreira Egressos do Curso de Pedagogia da UFPI**. Propomos como objetivo geral: compreender as implicações do currículo na formação e na prática dos professores em início de carreira egressos do Curso de Pedagogia da UFPI e como objetivos específicos: descrever o processo formativo dos professores e sua relação com a prática de professores; analisar, a partir da formação inicial, como os/as professores compreendem o currículo como produção cultural e suas implicações no âmbito da escola; e ressignificar a compreensão de currículo como produção cultural a partir dos posicionamentos assumidos pelas interlocutoras.

A pesquisa a ser desenvolvida é de abordagem qualitativa e assumimos, como percurso metodológico, a relação dos conceitos da Etnometodologia enquanto Teoria do Social. Trabalhamos com os conceitos da Etnometodologia como possibilidade de apreender o cotidiano dos professores a partir da imersão no campo, ou seja, tornando-me membro (noção de membro), visando captar os códigos produzidos nesses contextos Escola e Universidade a partir da (indicialidade), descrevendo as situações rotineiras que produzem sentidos para o professor, ou, simplesmente, revelam uma possibilidade de escape para desempenhar sua função, assim como perceber sua atividade docente como reflexo de um fazer consciente.

Diante desse percurso, faremos uso dos procedimentos metodológicos da Etnografia, tais como: a Observação Participante, momento que estamos imerso no campo, o Diário de Campo, anotando todas as impressões capturadas no cotidiano da prática desses professores em início de carreira, e a Entrevista Narrativa, como possibilidade de apreender e registrar as narrativas de formação e prática de professores, em diálogo com o currículo, partindo do pressuposto de prática cultural.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na autorização consciente de nossa entrada no contexto da escola e da sala de aula ao tempo que buscaremos estabelecer uma linguagem natural construída no cotidiano a partir da observação participante, que, ao longo de todo o processo de pesquisa, será anotado as impressões sobre essa imersão e implicação com o contexto por meio do diário de campo. Nesse percurso, buscaremos compreender as implicações do Currículo na formação e na prática de professores em início de carreira a partir da entrevista narrativa.

A presente pesquisa oferece riscos mínimo de danos. Poderá ocorrer do interlocutor da pesquisa sentir-se desconfortável com a mera presença da pesquisadora utilizando da observação participante ou pela possibilidade de revelar experiências pessoais ou comprometedoras de sua prática docente.

Desse modo, a pesquisa buscará uma aproximação com os professores no contexto da escola, visando estabelecer relacionamento agradável e de confiança com os interlocutores. Deixando claro que os mesmos estarão livres para questionar, pausar ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa. Com isso, se visa minimizar e/ou eliminar os possíveis riscos. Esta pesquisa não trará riscos de prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo, assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Informamos, ainda, que esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará de duas vias assinadas, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “Implicações do Currículo do Curso de Pedagogia na Formação e na Prática Docente de Professores da Educação Básica” como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti este termo sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor(a) deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) interlocutor(a) da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do(a) interlocutor(ra) em participar.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor(ra) da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Pesquisadora Responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella –
Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel: (86) 3237-2332 email: cep.ufpi@ufpi.edu.br Web: <http://leg.ufpi.br/cep>

APÊNDICE B - Termo de Confiabilidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do Projeto: Implicações do Currículo do Curso de Pedagogia na Formação e na Prática Docente de Professores da Educação Básica

Pesquisadores Responsáveis: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 9 94280474

Local da Coleta de Dados: Em duas escolas da Rede Municipal de Ensino

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: compreender as implicações do currículo do Curso de Pedagogia na formação e na prática de professores no início de carreira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: identificar as necessidades formativas dos professores no início da carreira nos anos iniciais, a partir da sua prática docente; descrever o contexto da prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no início de carreira a partir da formação inicial e analisar como o projeto político do curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem como elementos de articulação entre os conhecimentos construídos na formação e sua operacionalização na prática docente. As professoras, interlocutoras da pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a). Neide Cavalcante Guedes. Assim, após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF nº- 135.596.563-20
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Declaração das Pesquisadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADORE(S)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes – Profa. Dra. Orientadora e a Doutoranda Adriana Lima Monteiro, pesquisador(as) pela pesquisa intitulada: Implicações do Currículo do Curso de Pedagogia na Formação e na Prática Docente de Professores da Educação Básica. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Assim,

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa:

- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Neide Cavalcante Guedes da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

- Não há qualquer acordo restrito à divulgação pública dos resultados;

- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o vocabulário;

- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Adriana Lima Monteiro
CPF: 021.102.133-45
Doutoranda em Educação
PPGED/UFPI

Neide Cavalcante Guedes
CPF: 135. 596. 563-20
Orientadora
PPGED/UFPI

APÊNDICE D - Carta de Encaminhamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Teresina, _____ de _____ de 2019

Ilma Sr.

Profa. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “ Implicações do Currículo do Curso de Pedagogia na Formação e na Prática Docente de Professores da Educação Básica”, para apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retinarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Pesquisadora Responsável
CPF nº135.596.563-20

Instituição: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Área: Doutorado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação-CCE

Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga- Fone (86) 3237-1214/3215-5820

CEP 64049-550 – Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE E - Perfil Identificação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO EM EDUCAÇÃO- PPGEd/UFPI

Título da Tese: Implicações da formação inicial na prática de professore em início de carreira: narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental

Interlocutoras da Pesquisa: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira

Objetivo: Descrição do processo formativo das professoras e sua relação com a prática docente.

Agradeço antecipadamente sua colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

IDENTIFICAÇÃO

1 Dados Pessoais:

Nome: _____

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Idade: _____

Nome fictício: _____

2 Formação Acadêmica

Graduação: _____

IES _____ Ano: _____.

Especialização: _____

IES _____ Ano: _____.

Mestrado: _____

IES _____ Ano: _____.

Doutorado: _____

IES: _____ Ano: _____.

3. Tempo de docência: _____

4. De forma sucinta apresente quem é você. Destaque aspectos que acredita ser importantes para conhecê-la melhor.

5. Conte-me por que escolheu a docência.

6. Fale sobre o encontro com a docência.

APÊNDICE F - Orientação da Observação Participante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO- PPGEd/UFPI**

Título da Tese: Implicações da formação inicial na prática de professores em início de carreira: narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Interlocutoras da Pesquisa: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira.

Objetivos: Descrição do processo formativo das professoras e sua relação com a prática docente; Identificação da articulação entre teoria e prática, a partir da formação inicial, na prática do professor em início de carreira; e Analisar a prática do professor em início de carreira e os conhecimentos que contribuem para sua prática.

Agradeço antecipadamente sua colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

Aspectos da Observação:

Descrever os encontros com as professoras no contexto da sala de aula, destacando:

- a) A apresentação da pesquisadora para os alunos;
- b) A organização da aula, observando com a professora começa a aula, a relação dessa com os alunos, como é a sequência didática).
- c) O modo como a professora trabalha o conteúdo com o que os alunos sabem.
- d) Que limitações emergem no contexto da prática que a professora precisa superar.
- e) Os códigos que a professora estabelece com os alunos, gestão e comunidade.
- f) Registrar se minha presença incomoda ou não.
- g) Outros aspectos.

APÊNDICE G - Orientação da Entrevista Narrativa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO- PPGEd/UFPI**

Título da Tese: Implicações da formação inicial na prática de professore em início de carreira: narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Interlocutoras da Pesquisa: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira.

Objetivos: Descrição do processo formativo das professoras e sua relação com a prática docente; Identificação da articulação entre teoria e prática, a partir da formação inicial, na prática do professor em início de carreira; e Analisar a prática do professor em início de carreira e os conhecimentos que contribuem para seu ofício.

Agradeço antecipadamente sua colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

Questões Geradora:

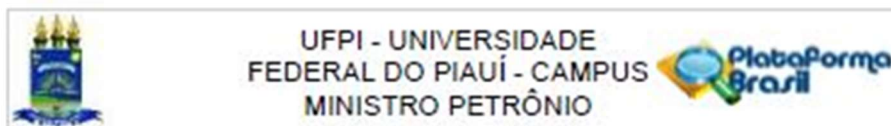
- Fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia.

- Narre como essa formação contribuiu ou não na sua prática em início de carreira.



ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 04567218.2.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

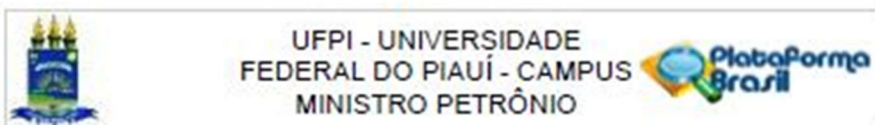
Número do Parecer: 3.626.487

Apresentação do Projeto:

DESENHO:

A necessidade de qualificar na formação e na prática de professores em início de carreira a relação que deve existir entre o que se estabelece nos documentos legais - no projeto político do Curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais- como possibilidade de articular os conhecimentos construídos na graduação com a prática desse profissional que se encontra na condição de iniciante (GARCIA, 1999) e que precisa entender no exercício da docência essa articulação que poderá engendrar melhorias para seu fazer profissional. O presente estudo de doutoramento parte da seguinte questão: quais as implicações do currículo do Curso de Pedagogia na formação e na prática docente no Início de carreira dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Nosso pressuposto é de que a formação inicial do Curso de Pedagogia contribui para a prática do professor quando se estabelece relação entre o que é instituído nos documentos legais e o Currículo do curso de Pedagogia, proporcionando assim, a esse profissional a articulação dos conhecimentos construídos na academia com sua prática docente. Com base na questão de investigação e o pressuposto assumido anuncio nosso objeto de estudo que se consubstancia no currículo do Curso de Pedagogia a partir do viés da formação e da prática de professores da educação básica. Assim busco compreender como os professores transcendem a racionalidade técnica preocupados com o ensino e o domínio do conteúdo em vista da autonomia e compromisso da ação de aprender ensinar. Nessa direção proponho compreender as implicações

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella,
Bairro: Iringa **CEP:** 64.040-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.487

do currículo na formação e na prática de professores do Curso de Pedagogia da UFPI em início de carreira. Nessa perspectiva é importante considerar que na tessitura cultural do currículo do Curso de Pedagogia deve considerar os contextos de formação em que o professor emergiu, se processam no rememoração de saberes essenciais para ofício desse profissional, ou seja, as relações entre os contextos formativos vividos pelo sujeito como a experiência de ser aluno, ao tempo que engendra no tornar-se professor a evocação de outras aprendizagens adquiridas na condição de discente na graduação, de professor imbricadas na condição de sujeito aprendente. (JOSSO, 2004). Compreender a temática em foco, proporcionando interfaces entre os documentos legais - Projeto Político do curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais na formação e na prática dos professores do Curso de Pedagogia da Educação Básica, favorece a discussão na perspectiva de apreender o currículo como mediação no campo da prática de professores, nas relações com os outros (a escola, o aluno, o professor, o processo ensino e aprendizagem, o currículo) e com a Instituição, favorecendo o aprimoramento do Ser como autor de si.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Compreender as implicações do currículo na formação e na prática dos professores egressos do Curso de Pedagogia da UFPI em início de carreira.

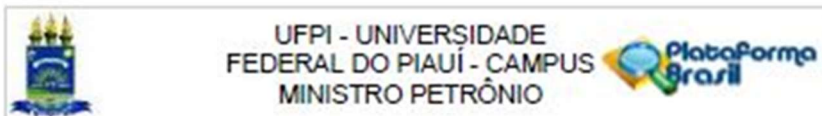
OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Descrever o processo formativo dos professores e sua relação com a prática docente;

Analisar, a partir da formação inicial, como os/as professores compreendem o currículo e suas implicações no âmbito da escola;

Ressignificar a compreensão de currículo como enunciação cultural a partir dos posicionamentos assumidos pelas interlocutoras.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.407

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS INFORMAÇÕES BÁSICAS:

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconfortos, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. De acordo com a resolução 510/2016, art. 21. UFPI/CEP.

RISCOS TCLE

A presente pesquisa oferece riscos mínimo de danos, poderá ocorrer do interlocutor da pesquisa sentir-se desconfortável com a mera presença da pesquisadora utilizando da observação participante, ou pela possibilidade de revelar experiências pessoais ou comprometedoras de sua prática docente.

BENEFÍCIOS INFORMAÇÕES BÁSICAS:

A presente pesquisa de doutoramento com o tema implicações do currículo do Curso de Pedagogia na formação e na prática docente de professores da educação básica, contribuirá para (re)pensar, (re)definir e problematizar espaços de diálogo e de negociação dentro do Curso de Licenciatura em Pedagogia visando a enunciação de significados produzidos pelos sujeitos que fazem parte desse contexto.

BENEFÍCIOS NO TCLE:

Não há benefícios diretos para o participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Na versão anterior, foi solicitado que a pesquisadora apresentasse os benefícios da pesquisa no TCLE. O que foi realizado.

Foi solicitado que fosse revisto a forma de numeração de páginas, porém isso não foi realizado.

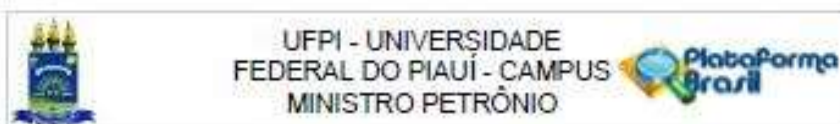
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório foram apresentados.

Recomendações:

A numeração de páginas deve ser: (modelo: 1-3, 2-3, 3-3...).

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (06)3237-2332 Fax: (06)3237-2332 E-mail: ocp.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.487

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

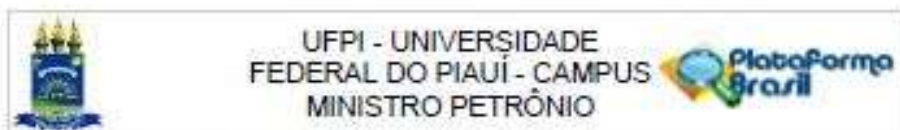
Projeto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1214171.pdf	18/09/2019 11:24:41		Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_PDF.docx	18/09/2019 11:24:11	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Carta.pdf	25/08/2019 22:07:45	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Texto_orcamento.docx	31/07/2019 16:08:38	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	31/07/2019 15:01:00	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	AuL.pdf	29/07/2019 15:28:31	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	CONFIABILIDADE.doc	29/07/2019 15:20:27	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	lattes_Adriana.pdf	29/07/2019 15:19:36	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Lattes_Neide.pdf	29/07/2019 15:19:09	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_narrativa.docx	29/07/2019 15:18:45	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstitucionalcep.pdf	13/12/2018 11:37:31	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/09/2018 10:56:27	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Declaração de	Decla_pesquisadores.pdf	07/09/2018	NEIDE	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella,
 Bairro: Ininga CEP: 64.069-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3257-2332 Fax: (86)3257-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.026.467

Pesquisadores	Decla_pesquisadores.pdf	10:29:02	CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/09/2018 11:55:50	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apresentação da CONEP:

Não

TERESINA, 07 de Outubro de 2019

Assinado por:

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3257-2332 Fax: (86)3257-2332 E-mail: cep-ufpi@ufpi.edu.br

Anexo B - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia

11 FLUXOGRAMA

